

*La scuola italiana ha 150 anni.  
Problemi e prospettive*

*a cura di Giovanni Genovesi*

## *Indice*

<i>Presentazione</i> , di Giovanni Genovesi	p. 4
<i>La scuola in Italia tra formazione e professionalizzazione</i> , di Giovanni Genovesi	p. 10
1. Considerazioni preliminari	p. 10
2. La scuola in un mondo di violenza	p. 13
3. La prevaricazione della scuola reale	p. 15
4. La falsa scuola	p. 16
5. La scuola moderna nei suoi primi duecento anni (1750-1950)	p. 17
6. La scuola professionalizzante	p. 18
7. Le cause prime della professionalizzazione: guerre e tecnologie	p. 19
8. La presenza della Chiesa	p. 24
9. Mancanza dell'immanenza astratta e assenza dell'Università	p. 25
10. Il compito che ci attende	p. 26
<i>L'obbligo scolastico in Italia: indifferenza e primato della politica</i> , di Luciana Bellatalla	p. 28
1. Per cominciare	p. 28
2. L'obbligo scolastico tra teoria e storia	p. 29
3. L'obbligo scolastico: un 'segno' privilegiato	p. 32
4. Il "triste" caso italiano	p. 35
5. Per concludere	p. 39
<i>L'Italiano nella scuola secondaria superiore</i> , di Cinzia Ruozzi	p. 42
<i>L'insegnamento elementare della storia nel primo cinquantennio unitario. Dai programmi del 1860 a quelli del 1905</i> , di Piergiovanni Genovesi	p. 52
1. Premessa	p. 52

2. Il Regolamento del 1860	p. 53
3. La Riforma dei programmi delle scuole elementari del 1888	p. 56
4. I programmi Baccelli del 1894	p. 59
5. I programmi del 1905	p. 62

*L'insegnamento della storia nella scuola media.*

<i>Problemi e prospettive</i> , di Alessandra Melloni	p. 66
1. Introduzione	p. 66
2. L'insegnamento della storia nella scuola secondaria di I grado	p. 69
3. Come motivare gli allievi allo studio della storia	p. 71
4. Guida per "lo studente che non c'è"	p. 72
5. La storia e gli uomini	p. 73
6. La veridicità della storia	p. 75
7. La trasmissione delle testimonianze	p. 76
8. A caccia della menzogna e dell'errore	p. 77
9. Giudicare o comprendere	p. 77
10. L'idea di causa	p. 78
11. Come inserire la storia nel curriculum scolastico	p. 78
12. Come programmare proficuamente	p. 79
13. Conclusione	p. 80

*Perché più storia nella scuola*, di Alfredo Venturi

1. Una sorpresa	p. 81
2. Chi parla, bene o male, di Garibaldi?	p. 83
3. Breve storia della storia	p. 84
4. Benvenuta <i>World History</i>	p. 86
5. Ma la cultura si mangia?	p. 88
6. La quarta memoria	p. 90

*Costituzione ed educazione alla cittadinanza*,

di Stefano Aicardi	p. 93
1. Le "conoscenze civiche" ai tempi del "grande fratello TV"	p. 93
2. "Cittadinanza e Costituzione"	p. 95
3. "Diritto ed economia" fra istruzione ed educazione	p. 96
4. "Diritto ed economia", "Cittadinanza e Costituzione" e il quadro europeo	p. 98
5. Progetti: "A scuola di Costituzione", "Partecipa.net/Concittadini", "La mia scuola per la pace"	p. 98

6. “Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell’autonomia”	p. 100
--	--------

*Alcune linee di storia dell’insegnamento della matematica  
nella scuola secondaria in Italia dal 1945 ad oggi,*

di Luigi Tomasi p. 106

1. Premessa p. 106

2. L’insegnamento della matematica nella scuola secondaria  
nel II dopoguerra: continuità con la Riforma Gentile p. 106

3. Gli anni Cinquanta e la proposta di Riforma Gonella p. 108

4. Le proposte dei convegni di Royaumont (1959)  
e di Dubrovnik (1960): il bourbakismo  
e la “matematica moderna” p. 109

5. Proposte e innovazioni negli anni Sessanta e Settanta  
in Italia: i programmi di Frascati p. 111

6. Le proteste studentesche e le sperimentazioni  
nella scuola secondaria degli anni Settanta e Ottanta p. 113

7. I programmi di matematica della scuola media del 1979 p. 114

8. Il computer e l’insegnamento della matematica:  
dall’informatica negli Istituti Tecnici al Piano Nazionale  
per l’Informatica (1985) p. 115

9. La matematica nei programmi del Progetto Brocca p. 117

10. Innovazioni nella scuola dal 1996 al 2001,  
la proposta UMI di un nuovo curriculum di matematica p. 118

11. La scuola secondaria dal 2001 ad oggi  
e l’insegnamento della matematica p. 120

12. Conclusioni p. 120

*Dalla ginnastica alle scienze motorie: trend  
dell’insegnamento nella scuola secondaria inferiore italiana,*

di Luciana Zaccagni e Emanuela Gualdi p. 122

1. Introduzione p. 122

2. L’educazione fisica durante il fascismo p. 123

3. L’educazione fisica dopo il 1945 p. 125

4. La formazione in Scienze Motorie oggi p. 126

5. Conclusioni p. 128

*Abstracts* p. 130

*Notizie, recensioni, segnalazioni* p. 134



## *Presentazione*

Giovanni Genovesi

### *1. Scopo e articolazione del fascicolo*

Questo terzo numero degli Annali, che ho avuto il piacere e l'onore di coordinare, è stato pensato come un contributo alla comprensione della scuola italiana che ha compiuto quest'anno il suo centocinquantésimo anniversario, che è il periodo che ci divide dalla dichiarazione del regno d'Italia. Da qui il titolo del fascicolo: *La scuola italiana ha 150 anni. Problemi e prospettive*.

È chiaro che non potevamo seguire tutte le vicissitudini della nostra scuola a partire dal 1861 né, tantomeno, quelle delle varie discipline che nei centocinquanta anni hanno costituito i suoi *curricula* per i diversi ordini di scuola.

Abbiamo, così, deciso di considerare le discipline che hanno formato l'ossatura contenutistica della nostra stessa scuola, ossia quelle discipline che non potevano non esserci se si voleva che la scuola potesse svolgere il compito, magari pur fallendo, di formare gli italiani.

Pertanto, si è proceduto ad imbuto. Innanzitutto si è cercato di problematizzare il rapporto tra la scuola in generale e la formazione che si voleva e che si è riusciti a dare a coloro che la frequentavano (Giovanni Genovesi).

Dopo di che, si è affrontato il discorso di come si è venuto a manifestare l'obbligo scolastico, inteso come la dimensione portante della stessa scuola e della sua funzionalità formativa (Luciana Bellatalla).

Poi, siamo passati alle discipline del curriculum secondo il ruolo sopra accennato: discipline che non potevano non esserci.

Il curriculum è stato aperto dal discorso sull'insegnamento della lingua italiana, vista sia come lingua veicolare sia come letteratura e intesa, soprattutto, come l'elemento portante per dare una vera possibilità al costituirsi dell'identità nazionale (Cinzia Ruozi).

Per la storia, altro insegnamento indispensabile in qualsiasi tipo di scuola, a prescindere dal come veniva svolto, si è deciso di procedere

distinguendo gli ordini principali di scuola: l'ordine elementare (Piergiovanni Genovesi), medio (Alessandra Melloni) e superiore (Alfredo Venturi). Ai tre contributi si accorpa quello sul rapporto tra cittadinanza e Costituzione (Stefano Aicardi) che, indubbiamente, ricopre un aspetto fondamentale dell'istituzione scolastica anche se ha trovato sempre non poche difficoltà organizzative.

Si è passati, quindi, all'insegnamento della matematica (Luigi Tomasi) e dell'educazione fisica (Luciana Zaccagni e Emanuela Gualdi). Quest'ultimo insegnamento, sebbene entrato ufficialmente tardi nella scuola, ha sempre costituito un punto di riferimento, sia pure spesso snobbato, dell'attività scolastica intesa anche come movimento e come presenza corporea.

Ogni collaboratore è stato lasciato libero di spaziare nell'arco dei centocinquanta anni unitari, sembrando che non fosse assolutamente vincolante e neppure necessario ripercorrere le varie vicende curricolari delle discipline prese in considerazione. L'importante era che ogni contributo riuscisse a dare al lettore il senso sia del ruolo della disciplina, sia di come veniva ed è trattata nella scuola.

Completa il fascicolo la rubrica delle "Notizie, recensioni e segnalazioni", tutta centrata su convegni e saggi dedicati al mondo della scuola. Apre la rubrica il resoconto del convegno sui centocinquanta anni della scuola dall'Unità (Anna Ranon) e fanno seguito quattro recensioni, una che affronta, in un saggio di Nunziante Capaldo e Luciano Rondanini, i problemi della dirigenza scolastica (Elena Marescotti), una che riguarda la scuola di tutti i giorni vissuta con difficoltà ma anche con l'impegno encomiabile dei docenti, come emerge dal volume curato da Tullio De Mauro e Dario Ianes (Anna Ranon), la terza che affronta un saggio particolarmente d'attualità, di Milena Santerini, sul problema della cittadinanza in rapporto alla scuola (Anna Ingegneri) e, infine, la quarta che ripercorre, attraverso un volume di Antonio Santoni Rugiu e Saverio Santamaita, le vicende del professore italiano dai primi dell'Ottocento ai nostri giorni (Silvia Farina).

A me sembra che tutti i contributi, dagli articoli alle recensioni, siano riusciti nell'intento di cui sopra, disegnando un panorama significativo della funzione e dell'efficacia della nostra scuola dall'Unità ad oggi.

E anche per questo desidero ringraziare i vari collaboratori per la loro competenza e disponibilità.

## 2. I vari contributi

Sia pure senza nessuna pretesa di fare una sintesi dei contributi che compongono il presente fascicolo, mi pare necessario fare un cenno a ciascuno di essi per evidenziare la loro capacità di essere delle tessere efficaci del mosaico scolastico italiano.

Come ho anticipato in apertura di questa presentazione, il primo contributo, di chi scrive anche questa presentazione, *La scuola in Italia tra formazione e professionalizzazione*, fa un largo *excursus* sul rapporto della nostra scuola con il compito formativo che dovrebbe assumersi, ma che purtroppo le sfugge e essa stessa, coartata, finisce per prevaricare. Il rapporto educazione-formazione si rivela, così, irto di difficoltà, al punto che la dimensione formativa professionale ha finito per fare aggio a tutto campo su quella educativa.

È ormai una lotta impari. I tempi sono duri per chi deve lottare a favore dell'educazione come costante superamento della formazione. Forse è troppo difficile. La Politica non è, quindi, con noi, perché essa sceglie sempre la via più facile. Eppure bisogna pur fare qualcosa per restituire l'educazione a se stessa se vogliamo continuare a chiamarci scienziati dell'educazione. Questo è l'appello che emerge con forza da questo intervento (G. Genovesi).

Il secondo contributo di Luciana Bellatalla, *L'obbligo scolastico in Italia: indifferenza e primato della politica*, affronta il problema dell'obbligo scolastico considerato “una sorta di cartina di tornasole, capace di mettere in luce, una volta di più, come e quanto il nostro sistema scolastico sia nato e si sia sviluppato, con il passare dei decenni, nel rispetto di un criterio fondamentale, mai disatteso: il primato del politico e dell'ideologico sull'educativo.

Un primato che sottolinea, nel contempo, anche come e quanto non si sia mai guardato alla scuola da una prospettiva ideale, ma sempre in un'ottica legata alle contingenze ed alle aspettative della classe egemone, senza trascendere il dato delle circostanze per progettare il futuro con orizzonti ampi”.

Il discorso sull'obbligo scolastico, pertanto, coinvolge necessariamente le considerazioni sul dover essere della scuola, un dover essere che mai è stato non solo perseguito, ma neppure avvertito nella nostra nazione da quando si è unita. Così come, di conseguenza, non è mai stata avvertita la necessità di mettere a punto un istituto per la formazione degli insegnanti (L. Bellatalla).



La scuola italiana naturalmente, nel bene e nel male, buona o cattiva che riesca ad essere, non può che far leva sull'insegnamento della lingua italiana considerata come la principale dimensione di una possibile identità nazionale. È una difficile scommessa che, del resto, era partita da lontano, da quando l'Italia, che ancora non esisteva né di fatto né nei cuori della stragrande maggioranza di coloro che popolarono la penisola, era presente come idea, come ideale repubblica delle lettere che aggregava le coscienze di letterati che andavano da Dante a Manzoni, come fa rilevare Cinzia Ruozi nel suo *L'Italiano nella scuola secondaria superiore*.

Il *curriculum* dell'italiano, dal 1861 ad oggi, ha subito varie e significative modificazioni proprio nella filosofia del suo insegnamento che ha oscillato tra il peso da dare alla letteratura o alla lingua senza ancora aver trovato un'armonizzazione necessaria tra educazione linguistica ed educazione letteraria per tutto il quinquennio della scuola superiore, rivalutando “la figura dell'insegnante di italiano come intellettuale e mediatore culturale di interpretazioni, reti di concetti, categorie e valori diversi” (C. Ruozi).

L'insegnamento della storia nella nostra scuola è sempre stato presente, anche quando non era esplicitamente segnalato, ma è anche sempre stato “asservito” ai fini della classe egemone a cominciare fin da subito e fin dalle classi elementari dove, come si legge nel contributo di Piergiovanni Genovesi, *L'insegnamento elementare della storia nel primo cinquantennio unitario. Dai programmi del 1860 a quelli del 1905*, “è stato senza incertezze concepito come uno strumento con cui rispondere alla visione e alla progettualità politica della classe dirigente del nuovo Stato nazionale” (P. Genovesi).

Il discorso sull'insegnamento della storia e delle sue difficoltà è portato avanti nella scuola media di primo grado dove da sempre ci si dibatte tra il concetto di storia come racconto e di storia come ricerca, senza considerare che le due dimensioni si intersecano inevitabilmente e necessariamente. Solo così, rimarca Alessandra Melloni nel suo contributo *L'insegnamento della storia nella scuola media: problemi e prospettive*, l'insegnamento della storia è portatore di idee e di valori dato che “la storia (è) vitale per tutti, poiché insita nel tessuto socio-politico della nostra realtà. Il docente, infatti, favorisce la “riscoperta” delle radici, della memoria autobiografica e semantica delle persone... È, quindi, fondamentale, per l'insegnante, programmare correttamente l'analisi del passato per promuovere la consapevolezza del presente e la speranza nel domani” (A. Melloni).

Ma a che vale tanto sforzo se poi nella secondaria superiore la storia diviene la Cenerentola? È quanto emerge dal contributo di Alfredo Venturi, *Perché più storia nella scuola*, in cui si rimarca che “anche per l’insegnamento della storia si è voluto sveltire, sfrondare, tanto più che il modo come generalmente veniva trattata non la rendeva certo affascinante”. L’insegnamento della storia è sistemato in un ciclo unico. E non sarà facile mettere a frutto le ore dedicate alla storia una volta abolite le scuole di formazione docente.

Del resto, perché studiare la storia? Che ancora oggi la domanda si senta circolare tra gli addetti ai lavori è, a dir poco, scoraggiante. Soprattutto perché, risponde in modo lapidario Venturi, “lo studio della storia scongiura il rischio di quelle amnesie collettive, non meno pericolose della smemoratezza individuale, che possono portare una comunità al disastro” (A. Venturi).

Ai tre contributi si aggiunge, a loro integrandosi, quello di Aicardi sulla cittadinanza nei rapporti con la Costituzione nei loro risvolti scolastici dove hanno sì riscosso “successi, intuizioni nobili e soluzioni ingegnose, ma anche vari insuccessi” al punto che, annota Aicardi, “va riconosciuto che, nella relativamente lunga storia di questo insegnamento, tali finalità non sono sempre state onorate da impegni di collegamenti con altre discipline, né da particolari attenzioni alle esperienze di partecipazione democratica attiva degli studenti”. In effetti l’insegnamento dell’educazione civica è stato per lungo tempo caratterizzato da fasi di larga emarginazione proprio per le sue caratteristiche di disciplina trasversale che, sebbene accorpata *ex lege* all’insegnamento della storia, dovrebbe trovare la sua più completa esplicitazione in una attenzione che coinvolge più discipline (S. Aicardi).

Siamo così alla matematica, i cui programmi di insegnamento sono impostati da sempre in direzione utilitaristica. Non è un caso che il liceo classico non abbia tale insegnamento. Questi programmi rimangono, annota Luigi Tomasi nel suo *Alcune linee di storia dell’insegnamento della matematica nella scuola secondaria in Italia dal 1945 ad oggi*, sostanzialmente immutati nei contenuti dalla riforma Gentile ai nostri giorni, sebbene se ne cerchino nuove metodologie d’insegnamento.

Non poche sono state le vicende della disciplina e delle sue metodologie dal 1945 ai nostri giorni e solo “il riordino della scuola secondaria di II grado del 2010 – introdotto soprattutto per problemi finanziari – sembra voler superare, almeno nella normativa, la Riforma Gentile, rimasta sostanzialmente in vigore per quasi un secolo. L’in-

segnamento della matematica dovrà ripartire da questo nuovo ordinamento e, pur nella mancanza di risorse dedicate alla scuola e alla formazione dei docenti, trovare la strada per un suo rinnovamento” (L. Tomasi).

L'altra disciplina, di cui il quaderno si è occupato, è l'educazione fisica, di cui Luciana Zaccagni e Emanuela Gualdi cercano di tracciare, nel loro contributo *Dalla ginnastica alle scienze motorie: trend dell'insegnamento nella scuola secondaria inferiore italiana*, sia pure in sintesi, le vicende scolastiche che, almeno fino a tutto il periodo fascista, sono caratterizzate da una forte “connotazione politica, costituendo uno strumento per raggiungere l'ideale di un cittadino-soldato”. Solo con gli attuali programmi viene affrontato “il tema dell'attività motoria e sportiva per il benessere e per la prevenzione delle malattie, integrando gli obiettivi di questa disciplina con quella delle altre materie”. Ma la loro possibile realizzazione è tutta nelle mani degli insegnanti. E, da noi, è quindi un grosso punto interrogativo, mancando una scuola di formazione docente (L. Zaccagni, E. Gualdi).

E questo problema si ripercuote, inevitabilmente, su tutte le discipline, visto che qualsiasi disciplina presente nel curriculum venga insegnata essa è tutta nelle mani dell'insegnante. È l'insegnante che fa la scuola!

### 3. *Concludendo*

E il problema è ripreso anche nel resoconto del convegno sulla scuola nei 150 anni unitari tenuto a Ferrara, nella nostra Università e organizzato dal gruppo di Scienza dell'educazione (L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti) della Facoltà di Lettere e Filosofia, come nelle recensioni redatte da Elena Marescotti, Anna Ranon, Anna Ingegneri e Silvia Farina. L'insegnante ritorna come concetto di fondo, come cardine della stessa scuola. Niente insegnanti, niente scuola.

Questo assioma è presente, direttamente o indirettamente, in tutti i contributi che, nel loro insieme, danno un affresco incisivo delle condizioni della nostra scuola lungo i suoi centocinquanta anni di vita. E questo era, appunto, lo scopo che ci eravamo proposti mettendo a punto questo terzo numero degli Annali.

La nostra speranza più viva è quella di esserci, almeno in parte, riusciti.

# *La scuola in Italia tra formazione e professionalizzazione*

Giovanni Genovesi

## *1. Considerazioni preliminari*

Il rapporto scuola e formazione è dato, generalmente, come scontato. Invece è un rapporto molto problematico, tanto più che non è assolutamente chiaro quale sia il significato dato al termine “formazione”. Non è che il termine “scuola” sia del tutto chiaro, almeno al livello che va al di là del senso comune. Tuttavia, nell’immaginario collettivo vi è una maggiore condivisione sul concetto di scuola che non su quello di formazione.

Cerchiamo, dunque, di fare un po’ di chiarezza sul termine “formazione” e poi passeremo ad individuare le difficoltà che si danno nel suo rapporto con la scuola.

Per formazione deve intendersi l’acquisizione di determinate abilità e di determinati comportamenti. Il termine deriva dal latino *formalis* che, a sua volta, ha origine in *forma*, derivazione dal greco *phorein*, portare (da cui *phormos*, panier). Il *phora* (l’atto di portare) greco ritorna nel *fero* (io porto) latino che indica l’azione del portare nel modo stesso in cui si intende portamento, sembiante, forma, ma anche mostrare il proprio portamento come a dire di mettere in evidenza le caratteristiche portanti del proprio essere, mettere in evidenza la propria forma.

La formazione è un impegno continuo dell’individuo e, pertanto, è impossibile collocarla in momenti circoscritti dell’esistenza, anche se, indubbiamente, si possono individuare luoghi e periodi specifici, quali quelli della scuola, per il suo avvio sistematico. È appunto nella scuola che vengono scelti quegli aspetti fondamentali che debbono costituire il portamento dell’individuo umano per riscattarsi dalla brutta animalità. Questa scelta rientra nei compiti di ciò che chiamiamo educazione, ossia di quella serie di azioni e di interventi intenzionali che danno al-

l'individuo quel qualcosa da portare sempre con sé, che gli danno, appunto, la forma<sup>1</sup>.

In questo senso, dunque, la formazione, intesa come ciò che ogni individuo cerca di raggiungere per essere riconosciuto con quelle caratteristiche comportamentali e culturali, con quel determinato portamento e quella forma che sono suoi e soltanto suoi, è inscindibilmente legata all'attività della scuola che mira sempre a esaltare la diversità di ciascuno. Del resto, è proprio questa la finalità dell'educazione che nella scuola si persegue nella maniera più sistematica. Tuttavia non è certo questo il significato che ha prevalso nel comune sentire, bensì quello che unisce il concetto di formazione all'acquisizione di una o più abilità che portino l'individuo a poter esercitare un mestiere o una professione.

Nel primo significato, dunque, il termine "formazione" indica la stessa finalità dell'attività educativa tesa a dare a ciascuno la possibilità di esaltare il proprio portamento. Nel secondo significato, invece, in cui l'accento si sposta sull'acquisizione di una professionalità particolare, l'attività educativa subisce un incanalamento forzato per doversi piegare a fare dell'individuo un lavoratore particolare secondo finalità che sono dettate dall'esterno, eteronome, e non organizzate dalla stessa autonomia dell'educazione e della scuola in cui essa si esplica.

Sia nel primo senso che nel secondo si può dire che la nostra scuola, fin dall'Unità, non ha saputo assolvere il suo compito, visto che è stata sempre prevaricata ad essere una scuola professionalizzante, ossia tesa a dare all'individuo delle abilità ritenute utili dalla comunità a prescindere dal cercare di potenziare al massimo le capacità dell'individuo affinché potesse avere il suo portamento, la sua forma, la sua formazione.

Questo non significa che l'educazione e con essa la scuola debba essere estranea al concetto di professionalità, visto che ciascun soggetto si qualifica come essere morale proprio in quanto esercita un lavoro all'interno di una comunità. In effetti, sembrerebbe impossibile finalizzare l'esserci della scuola alla creazione di una comunità che fa del lavoro un *optional* e che, pertanto, emargina il concetto di professionalità, intesa come la capacità di svolgere con competenza e in modo efficiente il proprio lavoro.

<sup>1</sup> Cfr. G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso, 1998.

Il termine deriva dal latino *professionem*, da *professus*, participio passato di *profiteri*, confessare pubblicamente, dichiarare pubblicamente. L'etimo del termine suggerisce chiaramente l'impegno pubblico, e quindi la *responsabilità*, che l'individuo si assume in rapporto alle conseguenti aspettative che egli suscita nel dichiararsi capace a svolgere una determinata attività. Questo intreccio di impegni etici, conoscitivi e produttivi che caratterizza la professionalità è quanto permette ad una cultura di trovare la sua identità. Impegno etico e sforzo intellettuale, infatti, si esprimono sempre nelle varie articolazioni professionali che si incarnano nei membri di una comunità. I valori, le norme, sia nel loro versante di freno a compiere certe azioni sia di sollecitazione a compierne certe altre, rivelano la propria funzione di coesivi e di propulsori di una comunità tramite l'introiezione che ciascun individuo ne fa e l'incidenza che essa ha a livello del suo comportamento, in particolare, professionale.

È, d'altronde, in questa prospettiva che ciascun individuo diviene membro attivo della comunità, giacché è grazie alle sue riconosciute competenze professionali che egli crea delle aspettative e, di conseguenza, è consapevole di avere qualcosa di preciso da dare alla comunità stessa. Questa interazione circolare e dialettica tra competenze e aspettative non solo innesca il meccanismo di un processo culturale che tende, almeno idealmente, alla continua modificazione verso il meglio delle situazioni esistenziali, ma comporta che gli stessi modi di essere della professionalità siano in costante evoluzione. Ossia, i *profili professionali* e culturali o, se vogliamo, l'identità della cultura, non può essere colta se non in un quadro fortemente dinamico e prospettico secondo il quale una cultura riconosce se stessa attingendo sempre alle sue radici nel momento stesso in cui coglie non solo la trasformazione in atto, ma la necessità della sua costante tensione alla trasformazione. Ebbene, questa capacità di una cultura di cogliersi come tale proprio perché aperta di principio al costante rinnovamento facendo tesoro del suo passato, ossia di quella faccia nascosta di un presente così gravido di futuro al punto che il suo essere lì e ora si dà sempre come un piano d'azione, una tensione progettuale verso il poter essere e addirittura il dover essere, ha un luogo preciso e determinato di sollecitazione e di potenziamento. Questo luogo è la scuola. È in essa, infatti, che l'individuo trova lo stimolo sistematico a riflettere

sugli aspetti, sui segni, sulle spie che indicano i punti più qualificanti del cambiamento della società in cui vive<sup>2</sup>.

Tutto questo chiama in causa, certamente, la scuola come luogo in cui si persegue l'ideale educativo e, in quanto tale, prepara all'acquisizione di una professione. Ciò non vuol dire affatto che la scuola, chiamiamola di base perché è idealmente alla base della formazione di ogni cittadino, quella che riguarda tutti e che ciascuna società decide che sia frequentata da tutti, debba qualificarsi come scuola professionale o di formazione professionale. In effetti, la formazione professionale ha nella scuola di tutti esclusivamente una dimensione propedeutica alla professionalità, accentuando al massimo la dimensione culturale generale. L'acquisizione e l'affinamento della professionalità deve avvenire dopo la scuola di base e nei posti di lavoro.

Nel nostro Paese, ma in questo non siamo restati isolati, la formazione professionale ha preso invece nettamente il sopravvento, soffocando la vera finalità della scuola. Proverò, in queste note, a individuare i passaggi fondamentali, legati a determinate motivazioni storiche, che hanno contrassegnato questa *escalation* della formazione professionale che ha finito per prevaricare la funzione e il ruolo della scuola.

## 2. *La scuola in un mondo di violenza*

Se due secoli e mezzo fa, circa, nasceva la scuola moderna, essa fu da subito dominata dalla "ragione politica" e, sostanzialmente, prevaricata a luogo di formazione professionale, sia pure con le dovute articolazioni. In questa direzione, la scuola ha finito per essere più una mina vagante che un mezzo per il miglioramento sistematico dei livelli di esistenza.

Il mondo che stiamo vivendo è troppo caratterizzato da molteplici situazioni ad alto livello critico e, comunque, di enorme difficoltà. L'odio è il sentimento che anima gran parte di tali situazioni: guerre e attentati, azioni violente del crimine organizzato, omicidi, ladrocinii e stupri consumati a livello dei rapporti familiari ed extrafamiliari, emarginazioni e manifestazioni di intolleranza e di inestinguibile rancore verso chi è percepito di una diversità tale che non può altro che essere cancellata. Secondo i calcoli di alcuni studiosi (cfr. "Storica", ottobre 2009), negli ultimi 3.500 anni ve ne sono stati solo 230 senza

<sup>2</sup> *Ibidem.*

guerre in nessuna parte delle terre allora conosciute. Da ricordare, comunque, che le due guerre definite mondiali sono costate ben 79 milioni di morti, 26 milioni la prima e 53 milioni la seconda. Un salasso enorme. Ma, a parte la dimensione numerica, il fatto che su 3.500 anni, l'uomo ne abbia spesi 3.270 in guerre dimostra, senza tema di smentite, che gli ammortizzatori educativi non hanno mai funzionato come avrebbero dovuto. Forse non ci sono neppure mai stati e al loro posto vi erano – e vi sono ancora – dei sistemi di istruzione che hanno finito, addirittura, per propiziare la guerra. La sostituzione dell'educazione con la formazione – in particolare formazione professionale – si è rivelata veramente micidiale. A lungo termine ha provocato, infatti, danni e morti più delle esplosioni atomiche. C'è da pensare che nel campo sociale, la formazione professionale avulsa da veri interventi educativi corrisponda al pericolo che nel campo bellico è attribuito alla bomba atomica. Se non si riflette attentamente su questa equivalenza, si corre il pericolo di illuderci che le scuole che abbiamo saputo mettere in piedi siano potenziali strumenti di progresso quando, sia pure in modo mascherato e, quindi, più subdolo, sono solo mezzi di collaborazione per incrementare livelli di vita violenta. È veramente difficile sostenere che l'educazione come strumento di costante miglioramento dell'esistenza abbia preso piede come avrebbe potuto e dovuto e, comunque, come sarebbe stato auspicabile. E questo soprattutto perché la scuola non ha funzionato.

Le scuole sono state prevaricate perché distratte dal loro compito qualificante di perseguire l'educazione come ideale che postula l'armonia e il dialogo, la disponibilità e la tolleranza fra tutti gli esseri viventi.

La crescita della scuola, a partire dalla metà del XVIII secolo, è sempre stata incanalata per i sentieri angusti che tentavano di soddisfare gli interessi dell'egemonia politica. La scuola, così, ha finito per essere foriera di pericoli e di disastri più che di migliori livelli di vita. Ancora oggi, si continua fermamente ad illudersi, da parte dei più, che la scuola educi solo perché offre un'istruzione. Questa stessa maggioranza "credulona" pensa, semmai, che la scuola non funzioni perché dà meno istruzione di quanto crede sarebbe necessaria, o la dà male e, per di più, non è generalmente in grado di insegnare i valori che erano i propri e che debbono, pertanto, continuare ad essere di tutti. Proprio per dare appoggio logico a queste affermazioni, vale la pena impostare un discorso che cerchi di dare conto del vero ruolo e della



vera funzione della scuola come strumento di miglioramento sociale, postulando con forza la messa a punto della Scienza dell'educazione.

### 3. *La prevaricazione della scuola reale*

Il discorso sulla scuola è sempre più complesso proprio perché è sempre più complesso il problema della sua realizzazione come modello che persegue il “suo” paradigma. Ovviamente, per parlare di scuola si deve studiare attentamente la sua realizzazione nel territorio particolare e le funzioni assegnatele per la stessa realizzazione. Tuttavia, tale studio può essere condotto solo alla luce di principi che inquadrano il concetto di scuola, ossia la scuola come ideale.

Lo scollamento tra realtà concreta e realtà ideale è sempre stato enorme, al punto che, possiamo dire, una vera scuola non è mai esistita. Non tanto nel senso che la scuola reale non è quella ideale – identificazione, del resto, impossibile – quanto perché quella entità che è stata chiamata scuola era del tutto prevaricata dato che viaggiava in direzione contraria a quella della scuola ideale. La prevaricazione è stata dovuta in gran parte alla politica, con i suoi *diktat*, le sue imposizioni circa le finalità da perseguire e i suoi relativi interventi. Ma è indubbio che oltre a ciò si debbono considerare gli assedi delle circostanze di manzoniana memoria nei confronti della cosiddetta scuola, ossia tutta quella serie di accadimenti non voluti ma del tutto accidentali che ne hanno senza dubbio peggiorato il funzionamento.

Queste circostanze, sia pure tra le più varie, si aggregano tutte attorno al nucleo che tende a facilitare e, addirittura, a rendere semplicistici i contenuti del rapporto insegnamento-apprendimento. Sostanzialmente, tale facilitazione si è andata via via incentrando sempre più sulla semplificazione dei contenuti fino alla loro banalizzazione. Insegnare che l'anzianità fa grado, che fare l'elemosina è bene, così come lo è morire per la patria, non presenta difficoltà così come non ne presenta il loro apprendimento. La difficoltà, semmai, sarà a livello comportamentale. L'insegnante – si crede – deve essere più esperto della vita che non dei contenuti disciplinari.

L'accentuazione dell'unilateralità cambia direzione allorché il contesto storico sollecita ad imboccare la strada dell'istruzione professionale. La scuola, così, si impegnerà e si impantonerà nella professionalizzazione da quella più spicciola e semplice a quella più complessa e sofisticata.

La banalizzazione della scuola è camuffata, e bene, ma pur sempre presente in modo massiccio. In effetti, la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento non cambia. Entrambi si esauriscono nella dimensione cumulativa, escludendo sistematicamente la dimensione ristrutturativa, ossia quella che è la spia del vero apprendimento. La scuola va aprendo via via le sue porte a pubblici nuovi, ma alla stragrande maggioranza di loro dà soltanto banalità utilitaristiche.

#### 4. *La falsa scuola*

È una falsa scuola che ha finito per fare più male che bene. In effetti, con la sua impostazione utilitaristica ha dispensato più istruzione che cultura, ossia quella capacità di saper andare oltre gli aspetti strumentali della cultura stessa. Ha creato dei veri e propri mostri che dell'uomo hanno solo le sembianze. Sono mostri che dicono solo banalità e leggono solo altrettante banalità, dicono l'ovvio per essere sicuri di ottenere consenso, il senso comune è il loro unico parametro di riferimento, sono volgari anche quando sono del tutto castigati nel gesto e nell'eloquio, sono ossequiosi anche verso coloro con cui dissentono pur avendo per costoro un profondo disprezzo o, nel migliore dei casi, una accentuata compassione. Sono stati a scuola ma non sanno leggere né scrivere cose che valga la pena di leggere e scrivere. Dalla scuola hanno imparato quanto hanno cercato di dimenticare al più presto. Della scuola è restato su di loro solo l'aspetto di più basso livello, cioè quella più o meno stentata competenza strumentale che non sono riusciti a superare, a finalizzare verso scopi più alti. La scuola li ha strumentalizzati, li ha rifiniti come animali senza fini, ossia incapaci di elaborare finalità oltre gli stessi orizzonti di quegli strumenti che si illudono di possedere, ma dai quali, invece, sono posseduti.

Ebbene, in questi casi possiamo dire non tanto che la scuola ha fatto del male all'individuo e alla comunità, quanto che si è creduto che fosse scuola ma era solo una sua caricatura, un marchingegno costruito per asservire l'apparato formativo ai disegni dell'ideologia. Se non riusciamo a dare una svolta all'opprimente situazione lasciataci dal secolo scorso, dobbiamo rassegnarci non solo all'inutilità della scuola, ma al fatto che essa diverrà del tutto nociva. Non è difficile, del resto, già constatare che essa serve a poco e che, comunque, anche per questo a pochi.

5. *La scuola moderna nei suoi primi duecento anni (1750-1950)*

Dalla sua nascita in epoca moderna fino a circa cinquanta anni fa, la scuola era più semplice anche perché la si faceva ispirandosi a principi creduti assoluti e che, invece, erano solo in generale delle banalità, e alla volontà di trasmettere competenze lavorative. Imparare questi contenuti di valore e queste competenze non risultava troppo difficile, specie per i ragazzi che appartenevano per gran parte a famiglie che condividevano quei valori-banalità. A ben vedere, la scuola a questo livello non serve più di tanto, basta la famiglia, se c'è. Superato questo modello valori-professione semplice, è subentrato il modello della trasmissione di comportamenti professionali complessi. Un portato, questo, della guerra, del veloce ricambio di uomini e donne che essa esige, della sempre più alta tecnologia che richiede competenze sempre più specifiche che la stessa guerra postula.

Come si vede, la guerra, rappresentante del Male e, pertanto, nemica assoluta dell'educazione che rappresenta il Bene e che compenetra necessariamente tutta la scuola, è legata a filo doppio alle sorti della scuola. Da quando è nata, la scuola ha condiviso sia per gli aspetti d'incremento sia per quelli della sua prevaricazione i destini della guerra. E la guerra non è mai mancata. Sotto l'impulso della guerra la scuola si è sempre più professionalizzata. Già dalle sue prime manifestazioni, peraltro quelle più estese della scuola elementare con maggiore possibilità di perseguire l'ideale educativo, non era una vera scuola perché si adoperava solo al fine di conformare l'individuo che la frequentava all'ordine esistente. Sostanzialmente, essa si caratterizzava per quelle funzioni che il XX secolo accentuerà fino alla esasperazione sotto la pressione delle situazioni politiche, sia pure rimarcando sempre di più la dipendenza della dimensione valoriale rispetto a quella professionale. Le due dimensioni, distinte o fuse, sono i principi guida della scuola nel XIX e nel XX secolo, sebbene con la differenziazione dovuta alle diverse circostanze storiche dei due secoli. Il XIX secolo, in effetti, non ha maestri per poter soddisfare il crescente numero di scuole. Coloro che vengono reclutati o che si offrono come insegnanti non hanno molto spesso nessuna competenza particolare. L'unico loro requisito è il certificato di buona condotta morale rilasciato dal parroco, affiancato da una molto stentata alfabetizzazione. Ecco, dunque, che la scuola affidata a simili insegnanti si incentrava esclusivamente sulla formazione dei comportamenti alla luce dei valori condivisi, espressi o rivelati nei documenti ufficiali del Regno e del-

la Chiesa. Specialmente in Italia, il ritardo dell'industrializzazione e, comunque, il permanere di una economia rurale faceva mettere in seconda linea la formazione professionale che avrebbe potuto impartire la scuola, visto che tale formazione era data dalla famiglia e dalle botteghe artigiane sempre in stretto rapporto con la famiglia allorché non si trattava di un mestiere legato direttamente alla vita dei campi.

#### 6. *La scuola professionalizzante*

Sarà il secolo XX ad invertire le cose. Non fu certo un cambiamento da poco, dato che alla scuola, che prima insegnava le regole per tenere corretti comportamenti ed essere buoni anche attraverso letture che solo il maestro sapeva fare, si vuole affidare la funzione di insegnare un mestiere che esula da quelli del solito giro ma che è ritenuto necessario apprendere per divenire “utili” e diligenti. La scuola esce dal generico buonismo ed entra in una concezione funzionalistica nella quale si inverte la bontà: insegnare un mestiere e farlo apprendere ad esercitarlo al meglio perché tutta la comunità se ne possa avvalere è quanto di più alto può fare la scuola.

Come si vede, sebbene gli ingredienti siano gli stessi del periodo precedente, il livello è diverso. L'esempio è sempre al centro dei metodi d'insegnamento, ma ora è dettagliato e particolareggiato. Esso, ormai, data la diversa e più sofisticata complessità delle regole professionali, serve soltanto se può essere seguito passo passo e riprodotto con la massima fedeltà possibile. In effetti, ogni esempio per essere funzionale è smembrato nelle sue varie parti costitutive fino, addirittura, a farne una specie di concettualizzazione. Insomma, si prepara il passaggio della scuola ad un altro livello che, in realtà, la scuola del XX secolo sfiorerà appena, rilevandone però fin da subito l'enorme difficoltà che esso comporta sia per colui che deve insegnare sia per colui che deve apprendere, entrambi abituati a livelli di maggiore facilità trasmissiva e di apprendimento.

Sia al primo sia al secondo livello, la scuola, sia pure con i dovuti “distinguo”, è una scuola di cose, di comportamenti. Ossia, è una scuola che insegna “cose”, entità astratte come regole e valori, e entità concrete, come comportamenti visibili e misurabili e punibili se ritenuti errati.

La scuola del terzo livello, invece, insegna idee cercando di farle apprendere. Per questo è più complessa per gli insegnanti e per gli allievi, al punto che la sua difficoltà ha favorito chi deteneva l'egemonia

politica che, di qualunque colore essa fosse, ha sempre avuto interesse a tenere sottomessa la scuola ai suoi voleri. Una scuola di idee è ben più difficile da tenere sottomessa all'ideologia politica di una scuola di formazione professionale. Del resto, anche quella piccolissima parte di scuola, ossia il ginnasio liceo, che si è voluto lasciare indenne dalla professionalizzazione non può essere neppure essa vera scuola perché impiantata, di principio, con una logica classista che coltiva la discriminazione e l'*apartheid*, aspetti negatori dell'educazione. Queste due facce di una stessa medaglia, di scuola, professionalizzante e deprofessionalizzata, ma che sarà costretta a professionalizzarsi sottobanco dalla forza degli eventi sociali, avranno la loro maggiore scolarizzazione con il XX secolo. Sarà questa la pesante eredità che il secolo appena trascorso ci lascerà. Cerchiamo di vederne le concause principali.

#### *7. Le cause prime della professionalizzazione della scuola: guerre e tecnologia*

Credo che si possano individuare le tematiche e le situazioni *clou* che hanno caratterizzato la riflessione e il suo *fall-out* sull'educazione nel Novecento. Esse sono, lo si è già accennato, le guerre e la tecnologia, due aspetti peraltro strettamente legati.

##### *7.1. La guerra*

Le guerre hanno da sempre turbato “la bella d'erbe famiglia e d'animali”. Ma, sia per il mutare delle modalità di fare la guerra e della sempre più alta distruttività delle armi usate, oltre l'assoluta continuità che ne caratterizzava lo svolgersi, il XX secolo è stato indubbiamente quello più tormentato. Non solo per la presenza di due micidiali guerre mondiali di lunga durata, ma anche per lo scoppio di guerre in tutte le parti del globo, dal Transvaal al Giappone e alla Russia, dalla Libia ai Balcani ripetutamente, dalla Corea al Vietnam, da Israele all'Egitto, dal Golfo persico al Kosovo e ancora dall'Iraq al Libano, all'Afghanistan, senza contare i mai spenti focolai dell'ETA basca, dell'IRA irlandese, della Palestina ecc.

Ebbene, tutti questi conflitti, se per un verso sono testimonianza del cattivo funzionamento delle scuole nazionali, per altro verso sono la prova di un mondo che si affida ad una sempre più marcata e sofisticata tecnologia per cercare di avere la meglio sul nemico. E per far questo ha bisogno di luoghi di addestramento, e in tempi veloci, per gli

uomini e le donne che debbono saper usare questa tecnologia e, comunque, di quei mezzi e armi che essa ha permesso. Nel bene e nel male sono state queste le tematiche a condizionare in maniera pesante tutto il mondo formativo del secolo scorso e gli inizi di quello attuale. E c'è da temere che l'onda lunga di questi condizionamenti farà sentire ancora a lungo la sua presenza. È chiaro che i punti forti e peculiari della Pedagogia del Novecento hanno avuto radici lontane, ma solo nel XX secolo hanno avuto la possibilità di rivelare la loro macroscopica importanza aggregativa proprio perché solo da quel periodo in poi il discorso sull'educazione e sulla sua (pericolosa) variante formativa cominciò ad assumere un ruolo ben più vasto e capillare di quello avuto nella società del passato. L'indice rivelatore di quanto ora accennato è il prendere sempre più piede di un'istituzione come la scuola che, se si era affacciata alla ribalta sociale, dalla seconda metà del XVIII secolo e allargata timidamente e non senza contrasti e contraddizioni nel secolo successivo, conosce il suo *exploit* proprio nel XX secolo. E questo avvenne nonostante la presenza di innumerevoli conflitti micidiali tra cui campeggiano le due guerre mondiali. Queste due ecatombi, ovviamente, rallentarono il cammino degli insediamenti della scuola, ma non ne misero mai in forse la sua funzione sociale, sia pure diversamente concepita nei vari Paesi in guerra.

Non voglio dire che la guerra non abbia contribuito a distruggere gli effetti positivi connessi al ruolo della scuola e che, in definitiva, non abbia rafforzato l'insorgere di contesti nei quali, di fatto, si dava sempre più evidente l'impossibilità di fare scuola. Anzi, è innegabile che le varie guerre hanno favorito l'emergere di questi fenomeni. Ma, paradossalmente, esse hanno, al tempo stesso, alimentato il senso della necessità dell'esserci di un'istituzione chiamata scuola che, con ritmi sufficientemente veloci permettesse un ricambio di forze lavoro usurate o distrutte dalla guerra e di competenze competitive, sia a livello aggressivo sia, contemporaneamente, a livello economico, all'interno della comunità. Insomma, proprio i frequenti, troppo frequenti conflitti armati presenti con continuità in varie parti del mondo in stretto parallelismo con quelli economici, hanno fatto lievitare in modo astronomico e incoercibile la concezione che l'educazione dovesse essere vista soprattutto come formazione professionale.

### 7.2. *Il ruolo della famiglia*

Da ciò deriva, tra l'altro, l'emarginazione progressiva, almeno a livello fattuale, del ruolo della famiglia come luogo per la formazione

specializzata. Alla famiglia viene nettamente assegnato il compito della primaria formazione comportamentale, quella che avvia l'individuo ad essere riconosciuto come membro di quella determinata comunità, facendo proprie le norme che la rendono riconoscibile e coesa, ed evitando con cura di trasgredirle. In questo spazio, del resto, si incunea con forza e con ossessiva insistenza la Chiesa, alla quale, peraltro, non interessa certo ingaggiare una battaglia con lo Stato sul versante dell'acquisizione delle competenze pratiche e tecnologiche. In una concezione dell'educazione che si appiattisce e si esaurisce nella formazione, paradossalmente, quella famiglia che sembrava in un primo tempo emarginata, torna in primo piano in quanto intesa come momento insostituibile per i fondamenti della formazione comportamentale. La famiglia diviene sempre più quella istituzione che non solo si occupa e si preoccupa della cura fisica dell'individuo, ma è il nucleo della formazione attorno alla quale si possono aggregare e sviluppare tutte le competenze possibili.

In forma semplicistica e distorta si riesce ad ottenere, nell'universo della formazione, ciò che non si riesce ad ottenere in quello dell'educazione: ossia un'azione unitaria, come quella della famiglia quando c'è, che dura ben oltre la scuola elementare coinvolgendo tutta la vita della famiglia stessa.

### *7.3. Educazione come formazione*

Con l'imperversare delle guerre e il conseguente incremento dell'imprenditoria e l'altrettanto conseguente aumento dei "pescecani" dell'industria, la formazione prende il netto sopravvento. Guerre e mercato del lavoro, in stretta interazione, bruciano uomini e competenze a ritmo vertiginoso. La scuola e ogni luogo ad essa assimilato sono visti soltanto in funzione della formazione. L'immaginario collettivo identifica senza riserve la formazione con l'educazione e considera la scuola come un servizio della società, che è proprio quanto le classi egemoni avevano desiderato che avvenisse. Così, diventa sempre più difficile se non addirittura impossibile far attecchire il concetto di una scuola unitaria per tutti, compresa l'università, per una preparazione così solida da poter reggere qualsiasi formazione professionale *post lauream*. L'educazione che prende consistenza nel Novecento è, dunque, una formazione sempre più sofisticata, che solo la scuola può impartire. Siccome non c'è tempo per tale preparazione professionale, le scuole saranno costrette a soddisfare le richieste abbandonando il sogno della unitarietà lunga. Ecco, dunque, che il principale carattere

dell'educazione e della scuola novecentesche è quello della formazione, ossia della professionalizzazione.

#### 7.4. *Formazione professionale e scuola attiva*

Da questo modo di concepire l'educazione derivano altri caratteri accessori, quale quello di voler imprimere o, comunque, agganciare a questa forma di educazione una caratteristica democratica. La volontà di far emergere quest'ultima dimensione nell'universo formativo è strettamente agganciata, in maniera inversamente proporzionale, alla antidemocraticità o, ad ogni modo, all'ademocraticità delle impostazioni scolastiche di formazione professionale. Si viene così a pensare che la scuola, proprio per controbilanciare il suo utilitaristico compito professionalizzante, debba cercare di perseguirlo con tasso di democraticità il più alto possibile. Senza, peraltro, tener minimamente conto che la democrazia, al di là dal contesto che la parametra, è solo uno strumento come altri per perseguire l'ideale educativo e non solo formativo. Ancora: questa posizione è quella che più caratterizza i piani bassi della scuola, quella con più spiccate funzioni professionalizzanti che, secondo i *desiderata* dell'*establishment* dovrebbe essere frequentata da quella che esso ritiene la marmaglia. Insomma, l'atteggiamento e il clima democratici o apparentemente tali sono chiamati a controbilanciare psicologicamente gli aspetti più crudi e razzisti della formazione gabellata per educazione. Dare ai più ciò che non si vuole che contaminino i pochi, ritenuti i migliori e, pertanto, preservati da una formazione professionale precoce – del resto, a scuola, la formazione professionale è sempre precoce – lo si vuol far passare da parte delle classi egemoni come atto di giustizia distributiva sorretto da concezioni democratiche che sono, invece, solo azioni discriminatorie e razziste.

Ma i calcoli risultano del tutto sbagliati. In effetti, una volta caratterizzata l'educazione come formazione professionale, non è stato più possibile mantenere la stessa scuola classica come fosse un parco protetto. La professionalità l'ha inquinata sia prima con i vari tentativi sperimentali degli anni Sessanta, sia dopo, lasciando al palo i suoi maturati mentre quelli delle altre scuole si inseriscono nel mercato del lavoro, dove del resto correvano altamente il rischio di essere strumentalizzati. Resta il fatto che, circa il discorso che vedeva strettamente collegate le due entità, scuola e democrazia, la sua traduzione a livello didattico è rappresentata dalla cosiddetta scuola attiva, che attecchisce, laddove può, solo nella scuola elementare dove ancora sono



come sospese, in attesa, le rigide regole della professionalizzazione. Addirittura, si fa finta che tale sospensione duri per tutto il ciclo della scuola di base in cui si predica che si deve tendere a far prevalere il criterio dell'orientamento. Ma tale criterio si rivela un aspetto della selezione precoce propinata in maniera più subdola. Con l'orientamento, l'individuo deve essere messo in grado di capire da solo le ragioni per andare dove la società ha deciso che debba andare. Con la selezione era la stessa società, tramite i docenti, ad indicare all'allievo la strada che doveva imboccare e, possibilmente, percorrere. La funzione della scuola e del contesto pseudo-democratico che la propizia e la permette si mantiene per anni e anni in piena efficienza.

#### 7.5. *La tecnologia*

Un'altra caratteristica che la formazione reclama con forza è quella della Tecnologia, nelle sue due facce più importanti: quella della tecnologia propriamente detta e intesa come discorso sul ruolo e sulla funzione della tecnica, e quella della tecnica con applicazione dei principi della scienza filtrati attraverso la tecnologia. In un contesto correttamente educativo, le tre entità Scienza, Tecnologia e Tecnica non avrebbero nessuna possibilità di essere confuse e scambiate nelle loro funzioni. Anzi, si gioverebbero necessariamente l'una dell'altra in uno stretto processo interattivo.

Per contro, in un contesto in cui la formazione ha sostituito ogni dimensione educativa, il pericolo delle sovrapposizioni e degli scambi di identità è sempre in agguato e, addirittura, finisce in breve tempo per avere la meglio. Così, la Tecnologia diviene sempre più bramosa di espandersi e occupa, come i gas, tutti gli spazi che trova disponibili. Non gestita dalla Scienza, essa si allea alla Tecnica per favorire la sua azione imperialistica.

D'altronde, in questi contesti riduttivi, non vi sono certo difficoltà a credere che le soluzioni dei problemi che riguardano la formazione professionale dell'individuo stiano nell'uso attento e esperto della Tecnologia con il suo corredo di tecniche applicative. In questa prospettiva, la vera riflessione sul mondo della formazione è data dalla Tecnologia dell'istruzione. Quest'ultima, non tanto ti prospetta i problemi che emergono lungo l'*iter* scolastico colto nella sua quotidianità, ma te ne offre le soluzioni. E non una volta per tutte, ma attraverso continui aggiornamenti, sempre più sofisticati come i più recenti *software* dei più nuovi computer.

La Pedagogia e la Scienza dell'educazione, entrambe peraltro discipline così complesse da non riuscire ad aggregare su di esse un accordo degli addetti ai lavori, sono sostituite a tutti gli effetti dalla Tecnologia dell'istruzione che ha i suoi principi di riferimento in tutte quelle scienze che si occupano dei problemi della formazione per il lavoro. Un lavoro che è importante perché permette all'individuo di sentirsi realizzato al meglio, o, comunque, di illudersi di esserlo, mentre, contemporaneamente si sente gratificato dato che si è impegnato a soddisfare le aspettative della comunità. Tuttavia, il lavoro è solo una manifestazione, peraltro meno duratura di altre, della nostra transeunte vita terrena. La formazione viene valorizzata in quanto preparazione a forme di vita considerate più piene e aliene dalle caducità umane.

#### 8. *La presenza della Chiesa*

A questo punto ecco che appare di nuovo la Chiesa a ricordare che la formazione professionale, infine, riguarda solo la vita in questo mondo, mentre l'educazione abbraccia anche l'esistenza ultraterrena, quella cioè dopo la morte che è l'inizio del cammino verso quelle entità superiori che da sempre hanno avuto in mano le fila del nostro destino.

L'aver privilegiato, sotto la spinta cogente delle necessità contestuali prime fra tutte le guerre e lo sviluppo tecnologico conseguente, la dimensione della formazione che già dai primi del Novecento si faceva largo con *slogans* del tipo "l'uomo giusto, al posto giusto, nel momento giusto", lasciava aperta la risposta (che nessuno ha mai dato) all'interrogativo (che nessuno ha mai avanzato): "Perché?". Insomma, "*quid prodest*" e "*cui prodest*" formare un buon pilota o un buon sacerdote o un buon professore e non, piuttosto, un individuo culturalmente e criticamente attrezzato sì che avrebbe potuto scegliere da solo se far il pilota, il sacerdote o il professore secondo i tempi, i bisogni suoi e di coloro che lo circondano? Se è l'individuo che è messo in condizioni di scegliere logicamente, sarà almeno possibile sfuggire al circolo vizioso secondo il quale chi è stato formato a fare il pilota, il sacerdote o il professore, continuerà in questa direzione anche quando non ci sarà più bisogno di piloti, di sacerdoti o di professori. Evidentemente ci deve essere anche un'altra dimensione, quella dell'educazione propriamente detta, quella che dà significato alla stessa dimensione della formazione, da gestire magari in modo del tutto

diverso anche quando essa è utilizzata per raggiungere competenze in professioni che poi non ci saranno più.

Più che la concezione di un'educazione a tutto servizio dell'essere vivente che meglio la sa utilizzare in forza della sua ragione, prende il sopravvento un concetto di educazione che si restringe all'uomo per andare oltre, per cercare di "indiarlo", per realizzarlo, dopo la sua morte, in Dio.

Si è inserito così nella concezione dell'educazione un elemento e una entità astratta, ultraterrena, trascendente che dà significato e ragione di essere a tutta l'attività educativa, a quella formativa professionale e a quella che sa andare oltre ogni professione e oltre la stessa vita. Si tratta dell'entità divina che nella terra che noi abitiamo fa capo alla Chiesa. Questa seconda dimensione è quella che utilizza la prima, quella della formazione professionale, per fare del lavoratore, mestierante o professionista, una persona che rappresenta l'ideale dell'individuo umano che troverà piena realizzazione quando sarà accolto nella "candida rosa", a sedere alla presenza della Divinità.

In Italia, la pretesa di gestire questo *iter* che fa perno sull'educazione intesa innanzitutto come formazione sì, ma per tendere alla realizzazione ideale della persona intesa come riflesso della divinità e che trova completezza solo nella vita ultraterrena, è stata ed è della Chiesa cattolica romana. Nella volontà della Chiesa, famiglia, scuola, formazione, lavoro, teologia della persona sono tutti aspetti di quel processo educativo che si potrà compiere solo nell'aldilà e che essa rivendica esclusivamente per sé. In questo processo, gli altri sono intrusi che la Chiesa sopporta perché non può fare altrimenti, ma che vuole cacciare appena le circostanze storiche lo permettano.

#### *9. Mancanza dell'immanenza astratta e assenza dell'Università*

Partendo dal privilegiare la formazione professionale e la tecnologia – due aspetti del resto che si sono sempre richiamati l'uno l'altro – si è finito per favorire la caduta nelle mani della trascendenza che taglia fuori tutto ciò che a lei appare diverso. E questo perché non si è avuto il coraggio di inserire fin da subito, nel processo formativo, la forza non della trascendenza, ma dell'immanenza astratta che dà posto alla ragione e alla scienza e non alla divinità. L'educazione va vista nella sua complessità e, al tempo stesso, nella compresenza dei suoi vari aspetti, sia pure nel continuo gioco di figura/sfondo. Nell'educazione non deve entrare il piano del trascendente perché ne costituisce

prevaricazione. La stessa morte ha un ruolo nell'educazione solo in quanto la si considera parte della vita stessa. È necessario che i vari momenti del processo educativo si intreccino l'uno con l'altro e che l'insegnante sia sempre consapevole di questo intreccio. Il rischio maggiore è quello di unilaterizzare gli aspetti, di impedirne la circolarità e favorire la incomunicabilità. È questo il pericolo più grosso che proviene dal modo di concepire e di cercare di perseguire l'educazione tramandatoci dal Novecento. Del resto, la stessa Università che più di ogni altro ordine del sistema formativo avrebbe potuto ribellarsi alla forte tensione verso la professionalizzazione proprio in forza della sua stessa ragione humboldiana di essere, non seppe fare assolutamente nulla. Incerta e confusa già nel XIX secolo, allorché nel XX secolo prese consistenza come entità istituzionale moderna, l'Università imboccò e percorse via via sempre più decisamente la strada della formazione professionale. Anzi, una volta aperta a tutti con la legge Cordinola 910 del 1969, le già deboli resistenze a non cedere alla professionalizzazione vennero definitivamente spezzate. Resisteva solo qualche docente che restava "pateticamente" aggrappato alla zattera della formazione culturale. Le incertezze e le ambiguità circa le finalità dell'Università, dagli anni Settanta in poi, cominciarono ad essere erose sempre più velocemente fino ad arrivare agli inizi del terzo millennio con una opprimente finalizzazione professionale nel corso di laurea triennale che, ormai non c'è chi non l'abbia potuto constatare, si è rivelato un tragico *bluff*. C'è da considerare anche che per una vera difesa della scuola e dell'educazione è mancato il supporto della Pedagogia, prima impegnata nella pania fumosa di Giovanni Gentile e poi, dal secondo dopoguerra, a cercare di fare i conti con le posizioni dello stesso pensatore di Castelvetrano e, in definitiva, scarsamente in grado di dare una mano a indirizzare serie riflessioni sull'educazione e sulla sua Scienza.

#### 10. *Il compito che ci attende*

Non voglio dire che non vi siano stati tentativi apprezzabili in tal senso, specie a partire dalla metà degli anni Ottanta. E, indubbiamente, molti di questi tentativi sono criticamente di grande rilievo, ma non tali da imporsi all'attenzione del mondo della Politica in particolare. Questo mondo ha continuato a fare il suo gioco, fosse esso di Destra o di Sinistra, come se la Pedagogia accademica non esistesse, come se la Scienza dell'educazione fosse l'invenzione di alcuni poveri illusi che

è meglio lasciar perdere. Così è stato. E così siamo arrivati alla prima decade del XXI secolo senza ancora essersi pienamente resi conto della pesante eredità del secolo scorso: la dimensione formativa professionale che fa aggio a tutto campo su quella educativa. È una lotta impari. I tempi sono duri per chi deve lottare a favore dell'educazione come costante superamento della formazione. Forse è troppo difficile. La Politica non è, quindi, con noi, perché essa sceglie sempre la via più facile. Eppure bisogna pur fare qualcosa per restituire l'educazione a se stessa se vogliamo continuare a chiamarci scienziati dell'educazione.

#### *Bibliografia*

Bellatalla L., *La Scuola secondaria. Struttura e saperi*, Trento, Erickson, 2010.

Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E. (a cura di), *La scuola: paradigma e modelli*, Milano, FrancoAngeli, 2006.

Frabboni F., Genovesi G., *La scuola e i suoi problemi. Per una teoria della scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

Genovesi G., *Educazione dei figli. L'Ottocento*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.

- *La scuola. Problemi di fondo*, Milano, Ethel Mondadori, 1995.

- *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso, 1998.

- *Pedagogia. Dall'empiria verso la scienza*, Bologna, Pitagora, 1999.

- *Schola infelix. Le ragioni di una sconfitta*, Roma, SEAM, 1999.

- *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1998 (I ed.), 2010 (XII ed.).

- *La Scienza dell'educazione*, Tirrenia-Pisa, ed. del Cerro, 2006.

- *Pedagogia e oltre. Discorso sulla Pedagogia e sulla Scienza dell'educazione*, Roma, Anicia, 2011.

- *Introduzione alla Pedagogia di I. Kant*, Roma, Anicia, 2009.

Genovesi G., Tomasi T., *L'educazione nel paese che non c'è*, Napoli, Liguori, 1985.

# *L'obbligo scolastico in Italia: indifferenza e primato della politica*

Luciana Bellatalla

## *1. Per cominciare*

Non voglio, in questo mio intervento, ripercorrere la storia dell'istituto dell'obbligo scolastico nei centocinquanta anni della nostra storia unitaria. Altri lo hanno già fatto e più ampiamente di quanto potrei farlo io in un articolo necessariamente limitato per ampiezza e, quindi, possibilità di argomentazione<sup>1</sup>. Certo, non potrò esimermi dal fornire qualche sommaria informazione. Ma il mio interesse è altro e rimanda ad aspetti di ordine teorico più che fattuale.

Se, come sono convinta e come ho scritto più volte<sup>2</sup>, compito della storia della Scienza dell'educazione, in tutte le sue varie e molteplici declinazioni, è principalmente individuare e discutere i segni del congegno concettuale dell'educazione nella concreta trama dei rapporti educativi, istruttivi e formativi, che si dispiegano in situazione scolastica, extra-scolastica e oltre-scolastica, allora è indubbio che l'istituto dell'obbligo scolastico è non solo un segno importante, se non addirittura il più importante tra quelli da enucleare e da studiare, ma si rivela anche un punto interessante e privilegiato per osservare la relazione tra politica e Scienza dell'educazione.

<sup>1</sup> Tra i tanti riferimenti possibili, mi limito a: F. De Vivo, *L'istituto dell'obbligo scolastico: origini, problemi: 1750-1858*, Padova, Liviana, 1963, per impostare la questione; a E. Bosna, *L'obbligo scolastico in Italia da Casati ai nostri giorni*, Bari, Gemma, 1982, per una ricostruzione puntuale della legislazione che dal 1861 in poi ha regolamentato questo istituto nel nostro Paese e, infine, il recente saggio di G. Chiosso, *Alfabeti d'Italia. La lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Torino, SEI, 2011, per una ricostruzione ed una discussione della politica scolastica post-unitaria. Per un quadro generale delle vicende e delle vicissitudini della scuola italiana, letto in un'ottica di Scienza dell'educazione, rimando a G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2010 (8ª edizione) e, soprattutto, *Schola infelix, le ragioni di una sconfitta*, Formello, Seam, 1999.

<sup>2</sup> Per tutti i miei interventi sull'argomento, rimando al mio lavoro *Leggere l'educazione oltre il fenomeno*, Roma, Anicia, 2010.

In questa prospettiva, che muove dal congegno concettuale dell'educazione per arrivare alla pratica scolastica e non assume la scuola in atto e la legislazione come esclusivi fuochi del discorso e della ricostruzione storiografica, le vicende dell'obbligo scolastico in Italia, dal 1861 ad oggi, vengono considerate una sorta di cartina di tornasole, capace di mettere in luce, una volta di più, come e quanto il nostro sistema scolastico sia nato e si sia sviluppato, con il passare dei decenni, nel rispetto di un criterio fondamentale, mai disatteso: il primato del politico e dell'ideologico sull'educativo. Un primato che sottolinea, nel contempo, anche come e quanto non si sia mai guardato alla scuola da una prospettiva ideale, ma sempre in un'ottica legata alle contingenze ed alle aspettative della classe egemone, senza trascendere il dato delle circostanze per progettare il futuro con orizzonti ampi.

## 2. *L'obbligo scolastico: tra teoria e storia*

L'intera mia argomentazione poggia su due postulati:

a. l'educazione, in quanto processo di progressiva e continua crescita e di progressivo e continuo miglioramento di soggetti e di gruppi sociali, *necessariamente* riguarda tutti gli esseri umani, non uno escluso. Se per educazione, infatti, si intende, parafrasando Kant<sup>3</sup>, il processo di conquista della condizione umana, anche un solo soggetto sottratto a questo processo non solo viene leso in un suo diritto fondamentale, ma determina un *vulnus* grave ed insanabile al concetto stesso di umanità.

b. La scuola è la forma per eccellenza dell'educazione, il luogo in cui necessariamente, progettualmente ed intenzionalmente, coniugando istruzione e educazione, l'ideale educativo trova modo e tempo di dispiegarsi, offrendosi a tutti, attraverso le giovani generazioni e con la mediazione dell'insegnante.

Da questi due postulati possono essere ricavate alcune delle categorie costitutive dell'educazione e della scuola: dall'universalità alla capillarità; dalla pubblicità alla laicità; dalla progettualità alla centralità dell'insegnante; dal limite allo slancio utopico.

Ciascuna di queste categorie ha una sua ragion d'essere e suoi propri caratteri, ma il loro complesso intreccio o, meglio, le loro continue interazioni consentono alla scuola ed all'educazione non solo di rag-

<sup>3</sup> Il riferimento non è al pensiero kantiano in generale, ma alla definizione che di educazione si dà, fin dalle prime pagine, nell'opera *La Pedagogia*, per la cui traduzione si rimanda all'edizione a cura di L. Bellatalla e G. Genovesi, Roma, Anicia, 2010.

giungere una dimensione logica, epistemologica e ideale sempre più approfondita ed articolata, ma anche di passare da tale dimensione alla dimensione della fattualità e della pratica organizzazione, senza affidarsi al caso o all'improvvisazione bensì secondo un progetto fondato e chiaramente sostenibile.

Queste considerazioni potranno apparire astratte; si potrà obiettare che, a ben vedere, esse riguardano solo i ricercatori nell'ambito della Scienza dell'educazione o, tutt'al più, gli insegnanti e le loro scelte didattiche, quando queste ultime non vengano ridotte a solo virtuosismo tutto interno alle singole discipline e, pertanto, senza apertura al mondo pedagogico. Eppure non è così. E non deve essere così.

Infatti, ogni percorso educativo, dal più limitato nel tempo e nello spazio al più ampio possibile che viene a coincidere con la vita stessa di un individuo e addirittura di un'intera comunità, non è questione riconducibile esclusivamente ad aspetti pratici, organizzativi e gestionali, che, *sebbene importanti ed ineludibili*, non possono reggersi senza una base ideale e progettuale chiaramente declinata, argomentata, fondata e condivisa. Per l'educazione come per la costruzione di una casa i materiali sono condizione necessaria ma non sufficiente: entrambe hanno bisogno di un progetto a cui i costruttori possano, nelle loro concrete azioni, richiamarsi per poter passare alla messa in opera.

Ma l'ideale educativo, basato sulla condivisione di tutti, sul progetto, sul coinvolgimento del pubblico, sulla relazione e sulla capillarità, penetra con difficoltà all'interno dell'opinione pubblica. Formalmente esso sembra essersi affermato nella società civile e sembra aver finito per coinvolgere anche le scelte della politica, seppure la sua diffusione sia stata lenta. Ma, di fatto, tale ideale non è penetrato come avrebbe dovuto e come era doveroso attendersi in una società che è passata attraverso rivoluzioni importanti, avrebbero dovuto e potuto cambiare in modo sostanziale la relazione uomo-mondo. Al contrario, una vera rivoluzione educativa non si è mai realizzata e l'educazione si presenta, alla prova dei fatti, come un processo incompiuto.

Non possiamo certo negare che dalla seconda metà del Settecento in poi, quasi tutta l'Europa si è mossa per stabilire una scuola più comprensiva dei collegi e dei convitti destinati, da oltre due secoli, alla formazione dei nobili e della futura classe dirigente, sia clericale che secolare. Ma non possiamo neppure dimenticare che, mentre, la rivoluzione scientifica – da Galileo a Cartesio fino a Darwin – scopriva una natura aperta ed un mondo storico in continua evoluzione, che postulava e quasi imponeva una visione altrettanto aperta ed evolutiva



di educazione, il mondo sociale ha resistito finché ha potuto con le armi della censura, dell'emarginazione e del contenimento delle aspirazioni e delle aspettative popolari per evitare che il principio produttivo del disordine irrompesse nella staticità dei rapporti tra individui e per mantenere il potere nelle mani di chi lo aveva sempre esercitato. Un insieme di congiunture favorevoli – politiche (la rivoluzione francese), economiche (la rivoluzione industriale), ideologiche (il dispotismo illuminato), ideali (il socialismo utopistico) e addirittura filantropiche (l'impegno di borghesi intelligenti ed interessati allo sviluppo del modo di produzione capitalistico) – ha portato, nondimeno, nel giro di un secolo alla costruzione di una scuola pubblica, destinata, per un certo periodo della loro vita, a tutti i bambini ed a tutte le bambine.

Le conquiste ci sono state, soprattutto dopo il 1850: in Europa come negli Stati Uniti sono nate le scuole obbligatorie per tutti. Ma, se, per un verso, la Scienza dell'educazione sembrava essersi fatta valere, imponendo la categoria dell'universalità con quanto essa implica per l'impegno dei governi e la finanza pubblica, per altro verso le istanze conservatrici non si sono acquietate.

La partita per la conservazione dell'ordine costituito e per il contenimento delle aspettative di promozione sociale si è infatti spostata su un altro piano e con il passare dei decenni questo snaturamento dell'obbligo scolastico ha imparato a mascherarsi e a diventare più raffinato e sfuggente. Se non si poteva più precludere l'istruzione, bisognava, allora, parcellizzarla, riducendo gli anni di obbligo scolastico, rendendo impossibile ad alcuni varcare le soglie della scuola superiore, creando percorsi scolastici diversificati per qualità intellettuali, lavorando sui contenuti curricolari, incoraggiando, addirittura, la dispersione scolastica.

All'inizio di questa storia, ovviamente, si lavora sugli aspetti più appariscenti della questione, con cui si riesce in qualche modo a salvaguardare l'ordine e, al tempo stesso, a fare qualche concessione: pochi anni di scuola obbligatoria e contenuti curricolari volti alla formazione degli alunni ai valori socialmente condivisi ed assunti come indiscutibili sembrano bastare a scoraggiare anche gli animi più speranzosi. Con il passare dei decenni – ed a culminare con gli anni più vicini a noi – si ricorrerà ad *escamotages* più raffinati, che vanno a colpire la formazione dei docenti, lo *status* sociale degli insegnanti e gli impegni finanziari dei vari governi e che spesso si avvalgono anche di pubblicità fallace, volta a insinuare nei giovani l'idea che la scuola non è più in grado di competere con il mercato del lavoro, af-

famato piuttosto di lavoratori non specializzati e di competenze “elementari”, spesso molto redditizie.

Studiare appare consigliabile, ma con una certa prudenza e con opportune autolimitazioni. Se, infatti, ingegneri ed informatici, medici e avvocati hanno ancora, nell’immaginario collettivo, ragion d’essere, per il resto, prevale l’idea che è meglio un giardiniere di un letterato classico, un cuoco di uno storico, un panettiere di un naturalista, un idraulico di un pedagoga. In tempi molto recenti, dunque, sembra avverarsi la distopia di Verne, descritta in *Paris au 20ème siècle*, in cui la dimensione umanistica del sapere è emarginata a tutto vantaggio della tecnica e della tecnologia.

### 3. *L’obbligo scolastico: un ‘segno’ privilegiato*

L’obbligo scolastico, così come il congegno concettuale dell’educazione lo definisce, è e deve essere un istituto rigoroso e poco flessibile: quando si parla di obbligatorietà ed universalità dell’educazione e quindi della scuola, si deve intendere che educazione e scuola devono accogliere tutti, davvero tutti, maschi e femmine, bianchi e neri, nativi e stranieri, poveri e ricchi, normo-dotati e diversamente abili.

La tesi ricorrente, che come un tormentone è giunta dai primi dell’Ottocento fino ai giorni nostri, secondo la quale un popolo di istruiti non avrà o non avrebbe più operai, contadini o lavoratori di basso profilo, mostra una concezione distorta della scuola, da cui deriva un fraintendimento significativo. In quest’ottica si pensa alla scuola come si pensa ad un erogatore di bibite o a un dentifricio: la scuola c’è perché dispensa qualcosa di utile, che forse non ci si potrebbe procurare altrimenti e, pertanto, deve fornire saperi spendibili nell’immediato. Se non risponde a questo compito, si getta proprio come un tubetto di dentifricio seccatosi per l’uso. Via uno, avanti un altro.

Accanto a questo pregiudizio, difficile da estirpare, se ne trova un altro, altrettanto radicato e duro da combattere: la scuola non è fatta per tutti. Svogliati, stupidi, studenti incoercibili all’esercizio ed alla disciplina del banco abbondano: è corretto tenerli a lungo a scuola contro voglia e forzando i loro interessi e i loro talenti? I più danno risposta negativa. La politica accoglie queste opinioni correnti, le incarna e le fa sue.

Ma dal punto di vista della Scienza dell’educazione queste opinioni non sono soltanto pregiudizi, alimentati da ignoranti che credono soltanto a quanto appare dinanzi ai loro occhi; sono anche e soprattutto

idee pericolose ed infestanti, che distolgono dal vero obiettivo della scuola e dell'educazione e deviano energie – sia degli alunni sia spesso degli insegnanti – verso compiti ed obiettivi privi di senso e di significato.

L'obbligo scolastico va pensato, invece, come il fulcro della concezione educativa, e non solo perché tale istituto si congiunge all'esistenza della scuola e la impone, legando in tal modo i soggetti ed il loro sviluppo al luogo per eccellenza dell'educazione. L'obbligo scolastico, infatti, rimanda, come ho già ricordato, alla categoria dell'universalità, perché pretende che la scuola sia per tutti, non uno escluso, e senza pregiudizi etnici, di genere o di censo. Inoltre, perché la scuola possa essere davvero per tutti, occorre l'impegno dell'intera comunità, che deve impiegare risorse economiche, tempo e spazi in modo da diffondere le scuole e da accogliere tutti i giovani ed i giovanissimi al loro interno. Ciò implica non solo la capillarità della presenza delle scuole su un territorio, ma anche che queste scuole siano rigorosamente pubbliche, giacché pubblico è sinonimo di comunitario. E la comunità non è un concetto astratto, ma indica le concrete interrelazioni tra soggetti e gruppi altrettanto concreti.

Di più: ciò implica anche che queste scuole siano laiche ed autonome, cioè non solo organizzate intorno al principio cardine dell'educazione, ma anche, sul piano fattuale, non dipendenti da alcun principio ideologico: l'universalità e l'obbligatorietà della scuola non indicano solo accoglienza ed inclusione di tutti i soggetti obbligati, per età, al percorso dell'istruzione, ma anche e prima di tutto, accoglienza ed inclusione di tutte le idee e di tutte le visioni del mondo. Solo così si realizzano la dialogicità e la multiculturalità, intrinseche al percorso ed al processo educativi.

Inoltre, l'obbligo scolastico postula la presenza e la centralità dell'insegnante all'interno della scuola, come garante ed interprete del progetto educativo da realizzare<sup>4</sup>. Ciò richiede, da parte dello Stato, impegno (ancora una volta finanziario, oltre che politico) per garantire la preparazione professionale, ad un livello qualitativamente alto, del corpo docente e per consentire ad esso un livello di vita buono e tale da permettere il continuo aggiornamento culturale e professionale.

La scuola obbligatoria per tutti, per il tramite dell'insegnante, indipendentemente dai contenuti curricolari, destinati a mutare con il mutare delle condizioni culturali storicamente determinate, proprio per-

<sup>4</sup> Su questo tema e sulle sue implicazioni, anche pratiche, cfr. L. Bellatalla (a cura di), *L'insegnante tra utopia e realtà*, Roma, Anicia, 2011.

ché obbligatoria per tutti, deve mirare a fornire un metodo di approccio ai problemi, un'abitudine riflessiva e critica e conoscenze generali che mettano tutti in grado sia di proseguire gli studi e la formazione (a livello universitario o a livello professionale) sia di affrontare l'esistenza ed i suoi diversificati problemi in maniera consapevole ed attenta sia, infine, di esercitare i diritti connessi ad una cittadinanza attiva in piena coscienza ed autonomia. Anche a questo proposito, l'obbligo scolastico si scontra con un pregiudizio molto diffuso e spesso ripetuto, quello cioè secondo cui è la vita e non la scuola ad educare gli uomini. Parrebbe difficile non condividere questa opinione, se si pone l'equivalenza tra educazione e corso dell'esistenza. Eppure, bisogna guardarsi da sommarie condivisioni.

L'esperienza concreta diventa educativa nella misura in cui è sottoposta al vaglio della ragione e della riflessione: allora, bisognerà concludere che la vita diventa davvero educativa quando il soggetto è in grado di esercitare il suo giudizio, di non lasciarsi travolgere dalle abitudini e di non essere un semplice ripetitore o imitatore di quanto ha visto o sentito dire. Siamo, dunque, davvero sicuri che la scuola non aiuti, predisponendo *una forma mentis* critica e riflessiva, a mettere a frutto le esperienze esistenziali e non contribuisca a formare uomini migliori?

La scuola obbligatoria per tutti, infine, prepara necessariamente alla gestione del tempo e dei tempi degli uomini. E ciò non solo perché, storicizzando le conoscenze e i saperi, immette gli alunni all'interno del flusso del tempo ed insegna loro a comprenderlo ed a gestirlo, ma anche e soprattutto, perché, dovendo fornire conoscenze generali e soprattutto un metodo di approccio ai problemi, finisce per preparare i giovani non per il presente o per il passato, ma per un tempo che ancora non c'è.

Non dovendo dare loro conoscenze o saperi direttamente o immediatamente spendibili nel lavoro o per particolari attività concrete, ma dovendosi preoccupare di preparare, in maniera metodica e con esercizio continuo, canali intellettuali di risposta ai problemi dell'esperienza (qualunque sia la loro natura, teorica o pratica) finisce per prepararli per un tempo (e anche per uno spazio) indeterminato.

In questo modo l'obbligo scolastico diventa lo strumento per realizzare l'intrinseca inattualità dell'educazione la quale, procedendo per conquiste solo apparentemente conclusive, per ipotesi e per continui superamenti di limiti, che sempre si ripropongono in forme nuove, è

necessariamente e sempre avanti rispetto alla congiuntura storica, in cui si declina praticamente.

Per tutte queste considerazioni, che leggono la frequenza scolastica in relazione al congegno concettuale dell'educazione e prescindono da quanto le varie leggi hanno stabilito o stabiliscono, non solo la presenza dell'istituto dell'obbligo scolastico ma anche il modo con cui tale istituto viene interpretato dal legislatore, sulla scorta di scelte politiche, ci rivela la qualità di un sistema scolastico.

L'obbligo scolastico, infatti, anche dalla nostra sommaria rassegna del suo significato e del suo senso educativo, non appare solo un importante diritto per i soggetti e un dovere per i vari Stati, ma appare come la garanzia essenziale ed imprescindibile dell'educazione.

Per questo si potrebbe addirittura definire il primo dei diritti umani, quello grazie al quale tutti gli altri (la vita, la felicità, la libertà) sono resi possibili. Anzi, si può concludere che l'obbligo scolastico, comunemente legato alla nascita dei governi liberali e costituzionali ottocenteschi e, quindi, all'istaurarsi della democrazia come stile di vita e come forma di gestione della cosa pubblica nel ventesimo secolo, di fatto è lo strumento della democrazia.

Se dall'obbligo scolastico vengono a dipendere la libertà e l'autonomia dei futuri cittadini in una prospettiva aperta e problematica dell'esistenza, contrastiva di pregiudizi e illegittimi privilegi, allora si dovrà concludere che – diversamente dall'opinione corrente – la democrazia non “genera” l'obbligo scolastico, ma ne è generata e garantita.

#### 4. *Il “triste” caso italiano*

Torniamo ora dalle astrazioni della teoria al quadro storico ed al nostro Paese. Che la storia dell'obbligo scolastico in Italia metta in luce un quadro con molte ombre e poche luci è cosa nota. Tuttavia, non sarà inopportuno richiamarla sinteticamente.

Per tutti i centocinquanta anni della nostra storia unitaria, la politica ha riservato ininterrottamente alla scuola obbligatoria per tutti un interesse formale, ma una disattenzione sostanziale. E non tanto perché siano mancate leggi a sancire questo diritto/dovere delle giovani generazioni, ma perché, pur in presenza di leggi *ad hoc*, non ci si è mai davvero preoccupati di farle applicare o rispettare fino in fondo e integralmente. In altri termini, si è considerato questo particolare istituto soltanto nei suoi aspetti giuridici e mai anche e contemporaneamente

nelle sue complesse articolazioni e nelle sue implicazioni educative. Sancire per legge, dunque, l'età di ingresso ed il periodo obbligatorio di permanenza nella scuola è stato ritenuto, in genere, da tutti i governi che si sono succeduti nel corso di centocinquanta anni alla guida del Paese, quanto bastava ad esaurire il loro compito nei confronti dell'istruzione per i cittadini.

Purtroppo, questo non bastava e non basta: e la notazione non vale solo per il passato, per il quale tutti sono disposti a rilevare carenze e lacune, ma vale anche, e forse a maggior ragione, per oggi, cioè per un periodo, in cui ci si pregia di avere assimilato una cultura democratica e di essere guidati da una piena coscienza dei diritti umani e civili.

Per il passato è facile lamentare la posizione liberale, interclassista e talora paternalistica, ma inefficace sul versante dell'obbligo. Bisognerà aspettare il 1923 per veder sancito l'obbligo scolastico fino al quattordicesimo anno di età, in linea con le più avanzate legislazioni europee, ma è ben noto come questa legge avanzata e lungimirante non venne a mutare di molto la situazione rispetto ai decenni precedenti. L'evasione dall'obbligo restò alta, soprattutto nei piccoli centri e nelle realtà rurali dove le scuole mancavano. Certo, era stato fatto un passo avanti rispetto al misero obbligo di un biennio o di un quadriennio (rispettivamente con Casati e Coppino) ed un piccolo passo avanti anche rispetto alla legge Orlando, che voleva i ragazzi a scuola fino a dodici anni. E certamente il miglioramento era evidente, se si pensa che con Credaro si era cominciato ad avocare le scuole elementari dalla gestione dei comuni a quella dello Stato e che l'età giolittiana aveva perfezionato l'istituto del Patronato scolastico, aveva organizzato la refezione scolastica ed aveva impostato il problema della formazione degli insegnanti. Non a caso, il tasso medio di analfabetismo era diminuito in maniera sensibile rispetto al 1861. Ma, se tutto questo è innegabile, altrettanto innegabile è il fatto che l'evasione dall'obbligo scolastico era ancora non solo molto forte, come ho già ricordato, ma – a dispetto delle sanzioni previste fin dal 1877 dalla Legge Coppino per i genitori inadempienti – le autorità scolastiche chiudevano gli occhi dinanzi ai palesi casi di violazione della legge. L'evasione c'era in forme diversificate: accanto a chi non entrava mai in un'aula scolastica, c'era chi frequentava con una saltuarietà che rendeva vana la sua presenza in classe, c'erano ripetenze frequenti che portavano a raggiungere il periodo dell'obbligo senza di fatto aver appreso quanto sarebbe stato auspicabile, c'erano comportamenti diversi, a seconda delle regioni o delle zone d'Italia e c'erano infine diversi atteggiamenti

per maschi e femmine (sul cui analfabetismo si era molto tolleranti). C'era soprattutto l'abitudine, specie nel meridione e nelle campagne, di alternare, anche per i bambini più piccoli, la scuola al lavoro, con immaginabili effetti sul processo di alfabetizzazione, di completamento dell'obbligo e di disaffezione alla scuola. E tutto questo, anche senza considerare, perfino nei casi più fortunati di coloro che a scuola venivano mandati per tutti gli anni dovuti, la forte selezione, già a partire dalla scuola elementare, operata dai docenti, per lo più a carico delle fasce economicamente più disagiate e socialmente marginali.

Questa situazione è durata un secolo e forse più, se si ricorda che Gavino Ledda, nato nel 1938, riuscì a conseguire la licenza elementare solo dopo aver assolto l'obbligo militare, come racconta egli stesso nella sua autobiografia<sup>5</sup>; che ancora un anno o due prima della legge istitutiva della scuola media unica, vale a dire prima del 1962, c'erano ragazzini e ragazzine che a dieci anni abbandonavano la scuola; che ancora negli anni 70 del secolo scorso, alcuni insegnanti lamentavano, in alcune zone, la stanchezza di scolari che arrivavano a scuola la mattina con sulle spalle già due o tre ore di lavoro<sup>6</sup>; che le statistiche segnalano impietosamente l'alto tasso di abbandono della scuola dell'obbligo soprattutto nel sud e nel nord-est, mentre le autorità scolastiche assistono impotenti al fenomeno<sup>7</sup> e i politici emettono leggi destinate all'inefficacia, dato il contesto in cui debbono applicarsi, e sul quale non viene esercitata alcuna reale azione di trasformazione e di miglioramento.

Si potrebbe concludere che dopo il colpo d'ala dell'unificazione della scuola media inferiore, da cui derivarono non solo indubbi benefici effetti sull'obbligo scolastico ma anche sollecitazioni a rinnovare le pratiche didattiche, i criteri di valutazione e di programmazione del lavoro in classe, nonché l'interesse per esperienze nuove di attività scolastica<sup>8</sup>, la stagione riformatrice in Italia si è esaurita nel giro di poco più di due decenni.

<sup>5</sup> Cfr. *Padre padrone. L'educazione di un pastore*, Milano, Feltrinelli, 1975.

<sup>6</sup> Rimando al proposito ad una serie di lettere private, scambiate tra me e l'amica Anna Staglianò, durante l'anno scolastico 1973-74, quando Anna svolgeva attività di supplente nelle scuole medie inferiori nella provincia di Catanzaro.

<sup>7</sup> Per la situazione di alcuni anni fa, rimando ad un mio articolo, *La qualità dell'istruzione tra scuola ed extrascuola. Considerazioni su alcune recenti statistiche*, in "Ricerche pedagogiche", n. 120-121/1996, pp. 104-109; per la situazione recente, spesso oggetto di interesse delle cronache, rimando alla puntata di "Presa diretta" del giorno 8 febbraio 2009, dal significativo titolo "La scuola tagliata".

<sup>8</sup> Mi limito qui a ricordare, tra i tanti possibili esempi di esperienze e sperimentazioni, le attività di "Telescuola", il servizio della RAI volto ad offrire, attraverso il mezzo televisivo, la

E l'istituto dell'obbligo scolastico è stato, al tempo stesso, il segnale principale dell'involuzione del nostro sistema scolastico e l'aspetto che più ha risentito di questa progressiva involuzione.

Si pensi, prima di tutto, alla politica di accorpamento delle scuole, inaugurata negli anni 80 del secolo scorso per rispondere ad un principio di razionalizzazione delle risorse e delle spese, che avrebbe dovuto aiutare il Paese a superare la sua emergenza di debito pubblico. La situazione non è stata sanata, ma in compenso ogni esecutivo si è accanito a tagliare le risorse finanziarie della scuola, nella convinzione, tacitamente condivisa, anche se con diversità di sfumature, da Destra e da Sinistra, che le spese per l'istruzione, anche se non sono inutili, generano spesso rami secchi da estirpare.

Si pensi, in secondo luogo, al fatto che la formazione dei docenti è stata, dapprima trascurata e poi, dopo un breve felice periodo legato alla Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario, è stata nuovamente abbandonata a sé stessa: il TFA o Tirocinio Formativo Attivo, istituito nel 2010 e ormai prossimo a decollare<sup>9</sup>, è accompagnato da tali e tante oscurità e da tali e tante contraddizioni presenti nella legge istitutiva e, in più, è talmente macchinoso nella sua struttura, che il futuro non sembra roseo.

In terzo luogo, è rimasto aperto il “conflitto” tra scuola pubblica e scuola privata: non solo nessun governo lo ha risolto, ma di fatto, in anni recenti, da Berlinguer a Moratti e da questa a Gelmini (senza considerare il disegno di legge Aprea) i vari governi lo hanno aggravato a tutto vantaggio delle scuole private. Questi governi hanno elargito, ora implicitamente ora esplicitamente, ora con misure aperte ora con proposte ambigue, non solo ricchi finanziamenti per la scuola privata, a fronte di una scuola pubblica sempre più impoverita, ma anche favori, come l'immissione in ruolo dei docenti di religione con un incremento del loro stipendio, mentre si operavano tagli al personale della scuola e si poneva un freno all'aumento stipendiale degli altri docenti. E, quand'anche non ci fossero stati questi favori e queste elargizioni, l'ideologia neoliberista, attualmente egemone in Italia vuo-

possibilità di frequentare la scuola anche a coloro che, vivendo in zone povere o impervie, ancora non l'avevano materialmente a disposizione. Nate nel novembre del 1958, queste attività furono poi affiancate dalla trasmissione “Non è mai troppo tardi”, curata dal maestro Manzi, andata in onda dal 1960 al 1968, con l'obiettivo di alfabetizzare gli adulti.

<sup>9</sup> Entro il 7 ottobre 2011 tutte le università sono state invitate da una circolare ministeriale, datata 12 settembre 2011, a inserire la loro offerta formativa al riguardo nella banca-dati del Ministero.



le una scuola che segua una logica privatistica e che si ponga al servizio delle famiglie e degli alunni, ormai ridotti al rango di clienti.

Infine, non si può passare sotto silenzio l'equiparazione, in nome dell'obbligo formativo o del diritto-dovere all'istruzione ed alla formazione, tra percorsi scolastici e apprendistato. Questa equiparazione è una scappatoia per non farsi carico fino in fondo, e come l'istituto dell'obbligo scolastico e le sue implicazioni richiederebbero, del problema della dispersione scolastica. Detto in altri termini, è un modo con cui lo Stato finisce per legittimare la dispersione e per nascondersela o, meglio, per abdicare al suo ruolo di garante dell'obbligo scolastico per tutti. Anche in questo caso da Berlinguer a Gelmini, passando per Moratti e Fioroni, non si è fatto che aggravare il disimpegno del "pubblico" a proposito dell'istruzione e della sua organizzazione.

##### *5. Per concludere*

A questo punto, non molto resta da dire. Se incrociamo le osservazioni teoriche con la ricostruzione storica, infatti, emerge un quadro non solo sconcertante, ma anche, purtroppo, abbastanza omogeneo e alquanto lineare, che ha accompagnato i nostri centocinquanta anni di storia nazionale unitaria. E per questo motivo addirittura, forse, più sconcertante. Con l'eccezione (almeno parziale) della legge Daneo Credaro e, in tempi più recenti, della legge sulla unificazione della scuola media e delle leggi che, nel 1977, prima, e nel 1990, poi, hanno portato all'inserimento e, quindi, all'integrazione dei soggetti disabili nelle classi per cosiddetti "normodotati", con cui si è cercato, anche se con qualche approssimazione e qualche ingenuità, di richiamare lo Stato ai propri doveri e di dare a tutti i ragazzi pari opportunità di istruzione e di educazione, l'obbligo scolastico è stato in Italia in larga parte disatteso.

Il termine *ad quem* del quattordicesimo anno d'età è durato fino a Berlinguer, vale a dire per settantaquattro anni, ma il prolungamento dell'obbligo per un ulteriore biennio (voluta da Fioroni) è stato bocciato da Gelmini: oggi regna, in questo ambito, notevole confusione. Data l'equazione tra scuola ed apprendistato, si può ben dire che è legittimo l'abbandono delle aule scolastiche alla fine della scuola secondaria di primo grado. Dunque, di fatto siamo rimasti fermi al dettato della Riforma Gentile e, per di più, non si è fatto nulla per mettere in crisi il doppio canale formativo, cioè la biforcazione tra sistema dei licei e istruzione professionale, che procedono distinte e senza alcuna

possibilità di incontro. Ciò significa che il sistema scolastico italiano non è pensato per accogliere, ma per selezionare, scartare e dividere secondo un'ottica che vuole divisi fin dalle aule scolastiche coloro che dovranno essere divisi e distinti anche dopo ed oltre la scuola.

Nessuno dei segni distintivi del congegno concettuale dell'educazione, che l'istituto dell'obbligo scolastico implica ed a cui rimanda, è pertanto presente nel modo con cui l'obbligo stesso è pensato dal legislatore italiano e applicato nella nostra scuola.

La nostra non è una scuola dell'accoglienza, come abbiamo detto, a dispetto del fatto che l'oltre il 90% dei suoi ospiti riesca a superare indenne prove ed esami ed a conseguire titoli di studio. Infatti, la nostra scuola non mette gli scolari in grado – in generale ed escluso lodevoli eccezioni – di raggiungere il massimo livello possibile del loro sviluppo, non individualizza e non può farlo in classi-pollaio e, quindi, non riesce a compensare dislivelli di partenza, in larga misura dovuti a differenze socio-culturali dei ragazzi. Costretti come sono a valutare le *performances* degli studenti, anziché messi in condizione di lavorare sui processi e su valutazioni *in itinere* di tali processi secondo una prospettiva sperimentale, gli insegnanti sono costretti, al tempo stesso, ad arrendersi a due criteri non compatibili con la professione docente: da un lato, devono ridurre il loro lavoro alla mera istruzione (che è solo la *conditio sine qua non* dell'educazione, ma non la esaurisce); dall'altro, devono subire la logica aziendalistica, che li rende subordinati agli utenti, dai quali dipendono finanziamenti e sopravvivenza.

Con queste premesse, il livello della qualità della nostra scuola non potrà innalzarsi, ma continuerà a precipitare sempre di più e l'obbligo scolastico finirà per rivelarsi solo l'occasione per parcheggiare nelle aule, prima, i bambini più piccoli durante l'orario lavorativo dei genitori e, più tardi, adolescenti da tenere a freno e da sorvegliare per impedire loro esperienze pericolose. Sempre che ci si riesca.

Ma questo è vero obbligo scolastico? La domanda è retorica e la risposta è necessariamente negativa. Se l'opinione pubblica ha finito per diventare indifferente o anestetizzata a questi problemi e si è fatta nostalgica della scuola del passato, non meno difettosa di quella contemporanea, la classe dirigente del nostro Paese non ha mai cessato di servire solo la propria ideologia, piegando ad essa anche la scuola.

Non laica, proprio perché specchio dei tempi e dei valori correnti; non pubblica, perché dominata da una logica privatistica ed aziendalistica; non centrata sugli insegnanti, ridotti al rango di servitori dei propri finanziatori; non sperimentale, perché tutta concentrata sulla

trasmissione dei saperi più che sulla loro rielaborazione in forme autonome e sulla scorta del dubbio metodico; non capillare, perché tagliata, accorpata, smembrata; non di tutti, perché basata su principi di divisione, naturalisticamente determinati e giustificati, la scuola italiana mostra in maniera esemplare come la dimensione politica abbia un primato ultra-secolare nel mondo dell'educazione. E per di più un primato che ha finito per snaturare e deviare le potenzialità della scuola stessa, garantite da insegnanti appassionati al proprio lavoro, convinti del loro ruolo intellettuale e disposti a rimettersi, come bravi ricercatori, continuamente in discussione.

Eppure, la politica – in via di principio – è o dovrebbe essere uno strumento importante dell'educazione, perché ne favorisce il farsi concreto, attraverso, appunto la scuola, e perché un popolo educato diventa un soggetto politico non solo più attivo, ma anche più consapevole e più capace di farsi soggetto partecipante alla costruzione della cultura e della vita civile, in un processo dialettico tra ideale e reale, tra istanze migliorative e esistenza quotidiana.

In questo contesto, sospeso tra l'indifferenza dell'opinione pubblica (che ormai vive la scuola come un male neppure troppo necessario) e il primato dell'ideologia, l'obbligo scolastico è solo formale. Anzi, il suo scacco mette in luce, una volta di più se mai ce ne fosse bisogno, ma certo con un'evidenza tutta particolare, come la nostra scuola abbia bisogno di una vera riforma: per conquistare quella condizione di luogo per eccellenza dell'educazione, che la politica, da oltre un secolo, le ha negato. A ripartire da un obbligo scolastico serio e accompagnato dalla formazione di insegnanti rinnovati.

## *L'Italiano nella scuola secondaria superiore*

Cinzia Ruozzi

L'Italiano è la materia principale dell'esperienza scolastica di tutti gli italiani, in tutte le scuole di qualsiasi ordine e grado. Il termine "italiano" sottintende però due contraddistinti ambiti: l'educazione linguistica e l'educazione letteraria.

Questa concezione unitaria risale alle scuole umanistiche del Rinascimento, dove lo studio delle *humanae litterae* era considerato il punto più elevato di ogni forma di educazione.

Da questa tradizione che proseguirà anche nelle scuole gesuitiche del Sei-Settecento discende l'attuale titolazione indifferenziata delle cattedre di insegnamento della scuola secondaria di primo e secondo grado.

Con l'Unità d'Italia il sistema scolastico pubblico sarà riorganizzato complessivamente dalle elementari all'università dalla Legge Casati (13 novembre 1859, n. 3726), estesa dai territori degli Stati sardi e della Lombardia a tutto il regno.

La legge Casati individuava negli studi classici il fondamento dell'istruzione. Dalla scuola elementare, suddivisa in due bienni, ma obbligatoria solo fino al compimento dell'ottavo anno d'età, si passava direttamente alla scuola secondaria senza la fase intermedia che oggi rappresenta la scuola media.

La secondaria era articolata in Ginnasio Inferiore (tre anni), Ginnasio Superiore (due anni), Liceo (tre anni) ed era propedeutica all'ingresso all'università.

Accanto al percorso liceale erano previste Scuole Tecniche e Istituti Tecnici entrambi della durata di tre anni che non consentivano l'accesso agli studi superiori e che, di fatto, si configuravano come un prolungamento della scuola elementare. In continuità con la linea piemontese "la legge Casati fece ben poco per la promozione umana e civile di larghe masse di analfabeti, ma si preoccupò molto di preparare quadri dirigenti diversi da quelli formati nei seminari e nei collegi re-

ligiosi: di qui l’interesse particolare per l’istruzione secondaria e superiore”<sup>1</sup>.

La disuguale dignità tra i percorsi classico e tecnico è testimoniata anche dal fatto che ben 84 articoli della legge riguardano il primo segmento e solo 43 il secondo.

Nei programmi della scuola elementare e della secondaria classica e tecnica lo studio dell’italiano era al primo posto. La questione della lingua che aveva infiammato il dibattito letterario per secoli si intrecciava all’urgenza formativa postunitaria di costruire l’identità nazionale. Come aveva scritto Manzoni nell’ode *Marzo 1821*, non si trattava più di una disputa tra letterati o di una questione puramente estetica, ma della volontà di fare l’Italia “una d’arme, di lingua, d’altare/ di memoria, di sangue e di cor”<sup>2</sup>. In questa prospettiva la letteratura giocherà un ruolo fondamentale.

Prima di tutto la letteratura era la principale artefice e custode dell’esistenza di un’identità linguistica, in un Paese che, all’indomani dell’Unità, contava 14 milioni di analfabeti e una percentuale del 2,5% della popolazione che conosceva e parlava la lingua italiana. Tuttavia, ancor prima dell’identità linguistica, la letteratura aveva avuto il merito straordinario di tenere viva l’idea stessa di Italia. Per secoli, infatti, non essendo diventata un’entità politica, l’Italia aveva continuato a esistere solo nella coscienza dei letterati, nell’ideale repubblica delle lettere che accomunava Dante, Petrarca, Machiavelli, Foscolo, Leopardi, Manzoni.

Riguardo a questo punto gli intellettuali risorgimentali non hanno dubbi, nel momento in cui radicano interamente nella letteratura la loro formazione culturale e politica: Massimo d’Azeglio nei *Miei Ricordi* dichiara di aver scoperto l’Italia attraverso le tragedie di Alfieri, Mazzini nelle *Note autobiografiche* di aver capito che si doveva lottare per la libertà della patria grazie alla lettura di Foscolo, ma soprattutto è Dante che rappresenta la grande idea della nostra nazionalità. Nasce un canone risorgimentale che propone un repertorio di autori e testi assunti a modelli esemplari in funzione della formazione di una coscienza nazionale. Non solo, ma attraverso l’imitazione dei classici la letteratura fornirà anche i modelli linguistici del parlare ornato e del “bello scrivere”.

<sup>1</sup> N. D’Amico, *Storia e storie della scuola italiana*, Bologna, Zanichelli, 2010, p. 3.

<sup>2</sup> L. Caretti (a cura di) *A. Manzoni. Opere*, Milano, Mursia, 1985.

Nella scuola secondaria dell'Italia unita lo studio dell'italiano finirà per coincidere con lo studio della letteratura e quest'ultima si identificherà con lo studio della storia della letteratura in lingua italiana. Decisiva in questo senso fu l'influenza di Francesco De Sanctis, primo Ministro dell'Istruzione con Cavour e Ricasoli nel 1861 e 1862 poi nuovamente nel 1878-80 con Cairoli. De Sanctis è considerato il maggior storico della letteratura italiana e come scrive Gianfranco Contini è "il fondatore della critica letteraria in Italia nella sua forma attuale di saggio"<sup>3</sup>.

La *Storia della letteratura italiana* (1870-71) di De Sanctis, seguendo gli studi di Vico sull'autonomia della sfera estetica e realizzando l'idea hegeliana della storicità dell'arte, traccia un profilo storico della letteratura italiana dove si conciliano la letterarietà e la nazionalità attraverso un repertorio di grandi scrittori che rappresentano contemporaneamente le massime realizzazioni artistiche: "il senso della forma" e la coscienza italiana: "la fede nel contenuto".

La *Storia* si apre ai primi del Duecento in quanto in tale data si hanno i primi documenti di un uso letterario della lingua nuova e prosegue, senza curarsi troppo della sopravvivenza del volgare e della rinascita dell'uso del latino, perciò come scrive Dionisotti "il filo conduttore della tradizione linguistica fin dappprincipio si perde e l'altro ne prende il posto, della storia morale e politica d'Italia"<sup>4</sup>.

Il principio che spetti alla letteratura fornire il modello per l'insegnamento linguistico rimane sostanzialmente valido fino al Novecento, quando nella scuola comincia a entrare la teoria crociana dell'analisi estetica.

Secondo Benedetto Croce, Ministro dell'Istruzione dal 1920 al 1921 sotto il governo Giolitti, l'essenza dell'arte è l'intuizione pura, l'atto individuale e autonomo, assolutamente irrelato. Ne discende l'impossibilità di riproporre una storiografia letteraria unitaria e organica così com'era stata concepita nel secolo precedente. Pertanto la sola storia letteraria concepibile è quella fondata su una serie di monografie, in cui ogni autore, ogni opera siano sottoposti a un discorso critico individuale. Per un lungo periodo, quindi, da De Sanctis a Croce, pur nella differenza delle posizioni ideologiche, ha prevalso la teoria della *centralità dell'autore* con inevitabili conseguenze didattiche sull'insegnamento dell'italiano.

<sup>3</sup> G. Contini, *Letteratura dell'Italia unita 1861-1968*, Firenze, Sansoni, 1968, p. 3.

<sup>4</sup> C. Dionisotti, *Geografia e storia della letteratura italiana*, Torino, Einaudi, 1967, p. 32.

All'inizio del secolo cominciarono a farsi strada nuove teorie: nel 1913 fu pubblicato il *Corso di linguistica generale* di Ferdinand de Saussure, un'opera fondamentale che segnò l'inizio degli studi di linguistica moderna, ma influì fortemente sullo sviluppo della psicolinguistica, della semiotica, della sociolinguistica. Basta guardare all'elenco di parole che appaiono per la prima volta nel *Corso* per rendersi conto che si tratta di nuclei concettuali chiave destinati ad avere grandi ripercussioni anche nella didattica dell'italiano: *segno, significante, significato, langue, parole, sincronia, diacronia*. La linguistica moderna o linguistica strutturale si basa su metodologie descrittive ed induttive (dal fenomeno alla legge) a differenza della linguistica classica che utilizza un metodo deduttivistico e aprioristico, ciò si traduce in diverse teorie grammaticali che hanno trovato applicazione anche nel mondo della scuola.

Negli stessi anni in ambito letterario si diffondono le teorie dei formalisti russi, che accordano un'assoluta priorità all'analisi del testo letterario nei suoi diversi aspetti e livelli formali e strutturali, indipendentemente da altri fattori quali il contesto socio-economico e culturale, la personalità dello scrittore ecc.

I formalisti si richiamano alla teoria della comunicazione verbale di Roman Jakobson che, descrivendo le funzioni del linguaggio, individua una specifica "funzione poetica" centrata sul messaggio, sulle sue forme e sui modi della sua elaborazione.

Questa teoria, più complessa di quanto possiamo dar qui conto, anche perché dovremmo considerare gli stretti rapporti tra formalismo e strutturalismo, la scuola dei formalisti russi e quella che fece capo al Circolo di Praga, ci interessa nella misura in cui è penetrata nella didattica della scuola italiana a partire dagli anni 70 attraverso le parole d'ordine di *centralità del testo* e analisi oggettiva e scientifica dei diversi livelli testuali. I programmi ministeriali recepiscono, seppure con uno scarto temporale, i fermenti del dibattito culturale in corso, elaborando nel 1979 i *Nuovi programmi della scuola media*, che si basano sugli apporti delle nuove discipline linguistiche, e nel 1990 i cosiddetti *Programmi Brocca* che sono intessuti della filosofia della testualità.

I *Nuovi programmi* del 1979, fortemente innovativi e a lungo inapplicati nella scuola, ipotizzano un'educazione linguistica incentrata sulla lingua e non più sulla letteratura.

I *Programmi* propongono l'analisi degli usi comunicativi e funzionali della lingua attraverso la lettura e la produzione di varie tipologie testuali, in luogo della lettura di testi prevalentemente letterari e di un

repertorio di autori assunti come modello di “bello scrivere”; sollecitano uno studio della grammatica non solo finalizzato al latino ma alla riflessione sul funzionamento del codice linguistico, infine riconoscono il particolare assetto linguistico della società italiana, caratterizzato dalla presenza dei dialetti e da diverse varietà sociali della lingua.

Nei *Programmi* del '79 i testi letterari sono visti “in funzione della tradizione linguistica che ha fornito la base principale della lingua nazionale nell'uso colto e popolare di cui sono espressione, e come documento della civiltà e della vita sociale”.

I Programmi elaborati dalla Commissione Brocca, che prende il nome dal sottosegretario alla Pubblica Istruzione in carica dal 1987 al 1994, nascono come revisione dei programmi del biennio della secondaria, ma assumono ben presto le caratteristiche di una riforma-quadro che investe non solo i programmi, ma gli indirizzi e le aree di studio, dando vita a numerose sperimentazioni in tutto il paese.

I *Programmi Brocca* individuano una interconnessione tra abilità linguistiche, educazione letteraria, riflessione sulla lingua e pongono come prioritaria, nell'elenco delle finalità specifiche del biennio, “l'acquisizione della capacità di usare la lingua nella ricezione e nella produzione, orali e scritte, secondo una dimensione propriamente “testuale””.

L'educazione letteraria deve, invece, portare alla maturazione, attraverso l'accostamento a testi di vario genere e significato, del senso profondo della letteratura come rappresentazione di sentimenti e situazioni universali.

I testi programmatici successivi: *le Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati delle scuole secondarie di primo grado*, D.L. 19 febbraio 2004 n. 59, e *le Indicazioni per la secondaria di secondo grado* del 2010 non presentano sostanziali novità.

Nelle *Indicazioni nazionali* del 2004 si ripropone la suddivisione dell'italiano nelle quattro abilità linguistiche di base declinate in obiettivi specifici: ascoltare, parlare, leggere, scrivere; si riserva grande attenzione a tutti i nuovi aspetti della comunicazione, inserendo tra le tipologie testuali anche testi presenti in *software*, cd-rom, ipertesti; si consiglia di avviare all'ascolto critico dei *mass-media* considerati tra i testi di uso quotidiano.

Uno degli obiettivi specifici della lettura è “approfondire la comprensione degli impliciti e delle presupposizioni”: questi due termini tecnici, assenti in altri testi programmatici, indicano un'attenzione nuova agli atti linguistici che si fa risalire agli studi della linguistica



pragmatica di Austin degli anni 60. La ricaduta delle nozioni pragmatiche nella didattica della lingua è soprattutto quella di insegnare a comunicare in modo efficace, tenendo conto dei diversi elementi della situazione comunicativa, da qui anche la particolare attenzione che il testo del 2004 riserva (nella classe terza) al testo argomentativo orale e scritto e alle tecniche dell'argomentazione. Anche la sociolinguistica trova il suo spazio nell'indicazione delle varietà geografiche, sociali e funzionali della lingua.

I testi letterari sono indicati come testi di lettura da analizzare, interpretare, smontare e rimontare per attività di scrittura creativa e da prendere a modello per esercitazioni scritte, ma non si fa alcun cenno a uno studio della storia della letteratura italiana, sebbene, dalla fine degli anni Novanta, alcune antologie abbiano incominciato a proporre in allegato un volumetto di storia della letteratura che incontra il favore di una parte degli insegnanti.

La ripresa dello studio della storia della letteratura nella secondaria di primo grado è, a mio avviso, un piccolo segnale del generale malessere che investe la scuola e influisce anche sulle scelte contenutistiche del *curriculum* di italiano.

La scuola italiana è stata riformata a pezzi e non secondo una visione organica; e si è persa l'occasione di ridefinire in progressione verticale obiettivi e contenuti differenziati e gradualmente da raggiungere nei diversi ordini. Non solo, ma la tendenza della scuola è quella di anticipare conoscenze e competenze in un'accelerazione continua che parte in primo luogo dall'insoddisfazione degli insegnanti: per cui la maestra si sente un pochino professoressa delle medie, la professoressa delle medie ambisce a insegnare letteratura come la collega delle superiori, quella delle superiori vuole fare lezioni a livello universitario. L'ansia anticipazionista non risparmia le famiglie e nemmeno il ministero che ha riproposto l'ingresso anticipato alla scuola primaria.

Le recenti *Indicazioni nazionali* D. P. R 15 marzo 2010, n. 89, n. 88, n. 87 relative al sistema dei Licei, dell'Istruzione tecnica e dell'Istruzione professionale individuano, sulla base delle indicazioni europee e delle indagini nazionali e internazionali come INVALSI e OCSE Pisa, "uno zoccolo di saperi e competenze linguistiche" comuni ai diversi percorsi della secondaria, da integrare e declinare a seconda della specificità.

La didattica delle competenze che si è ormai affermata nei documenti ministeriali ed europei impone una selezione dei contenuti da insegnare in funzione del loro ruolo strategico nella formazione

dell'individuo. Nelle *Indicazioni* del 2010 per il triennio dei licei (per gli istituti tecnici e professionali sono in via di definizione) la letteratura mantiene il ruolo culturale, identitario, etico e conoscitivo che ha assunto storicamente, ma nella scuola il suo ruolo è messo continuamente in discussione, poiché nella futura società europea della conoscenza e nella scuola delle competenze chiave di cittadinanza non è chiaro il valore d'uso specifico e ben riconoscibile della letteratura italiana.

All'insegnante di italiano si chiede di saper rispondere prima di tutto a un'emergenza linguistica nazionale, ben visibile nell'abbassamento dei livelli di competenza scritta, comprensione del testo e del lessico, quindi di potenziare soprattutto l'asse dell'educazione linguistica.

La letteratura, vista in funzione ancillare, può diventare il mezzo attraverso il quale raggiungere questi obiettivi, quindi non si tratta tanto di insegnare la letteratura ma “con” la letteratura.

La contrapposizione tra educazione linguistica e educazione letteraria è antica e risale agli anni 70 alle *Dieci Tesi*. Nella recente riedizione di quel famoso saggio Raffaele Simone dichiara che “la letteratura è una delle forme del linguaggio, probabilmente la più autoconsapevole e raffinata ma non è tutto il linguaggio, la maggior parte del tempo noi non usiamo il linguaggio per farne usi letterari. Quindi ci vorrebbe, se non una separazione, per lo meno un bilanciamento più accorto”<sup>5</sup>.

Simone propone inoltre di de-italianizzare “il letterario” e cioè che non debba essere più obbligatorio lo studio della storia della letteratura italiana, se non all'Università, per studiare in generale Letteratura, dato che l'essenziale è che siano forniti modelli di testo, strutture di pensiero e mondi narrativi diversi. Si tratta di un posizione radicale che riflette uno stato di crisi e la domanda di un ripensamento dello studio della letteratura.

Come scrive Romano Luperini nel suo saggio *La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*, la crisi dell'insegnamento della letteratura va collocata in un quadro storico segnato da una serie di fattori che variamente vi concorrono: il cambiamento dei modi della percezione provocato dai processi di informatizzazione che fa apparire ai giovani il linguaggio letterario come estraneo e addirittura straniero;

<sup>5</sup> S. Ferreri, A. R. Guerriero (a cura di), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, Firenze, Nuova Italia, Quaderni del Giscel, 1998, p. 45.

la crescente difficoltà dell'umanesimo in un mondo dominato da filosofie economico-utilitaristiche; il tramonto dello storicismo e delle filosofie della storia che ha posto in causa il rapporto tra passato e presente e fornisce ai giovani l'illusione di vivere in un eterno presente; la crisi dell'intellettuale come figura ideologica e portatore di valori sostituito dallo specialista e dal tuttologo; la dimensione sovranazionale e comunque europea dentro la quale si deve necessariamente collocare l'insegnamento della letteratura italiana.

Tutto ciò non investe solamente la letteratura: sono mutate profondamente anche le forme del linguaggio, il concetto di tempo, il piano delle relazioni umane. Buona parte della cultura giovanile attinge a fonti immateriali del sapere e si esprime in un linguaggio minimale, di tipo proposizionale. Esso è caratterizzato dalla simultaneità, cioè dalla mancanza di strutturazione e pianificazione tipiche del pensiero sequenziale. Il retroterra culturale è soprattutto di tipo visivo, il piano delle relazioni umane è caratterizzato da situazioni di virtualità, l'idea del tempo è circoscritta al presente che regna incontrastato dopo essersi sbarazzato della polvere del passato e delle speranze del futuro.

Il primo problema è quindi fare i conti con quello che Sandro Onofri definiva nelle pagine appassionate e illuminanti di *Registro di classe* il "fattore umano".

Un secondo ostacolo è il tempo scuola destinato all'insegnamento dell'italiano: tre ore nei trienni dei tecnici e cinque nei licei non bastano certo per fare storia della letteratura, educare al gusto della lettura attraverso opere integrali, potenziare le tecniche di scrittura, creare occasioni di approfondimento culturale, ecc. Vedremo cosa succederà con l'aumento di un'ora di italiano al triennio dei Tecnici a scapito del biennio.

In questa situazione parlare di insegnamento dell'italiano significa fare i conti prima di tutto con lo statuto debole della disciplina, con la sua eterna doppia natura resa più complessa dai nuovi bisogni formativi, con il ruolo incerto dell'insegnante di italiano confusamente inteso nell'accezione moderna di tecnico-specialista, e nell'accezione postmoderna di intrattenitore. Un altro problema aperto è quello relativo al canone di autori e opere che va ridefinito per superare l'ottica enciclopedica e lasciar spazio a forme dialogiche con i testi che favoriscano in particolar modo il ruolo ermeneutico del singolo alunno e della classe, intesa come comunità interpretante. In altri termini, possiamo sintetizzare questo processo con un orientamento teorico che rivaluta

la ricezione e mette in primo piano la centralità della lettura e del discorso interpretativo.

D'altra parte la scuola, spinta dalla necessità di motivare gli alunni, ha già compiuto alcune scelte di canone senza alcun suggerimento teorico. Per esempio la trattazione di Marino e della lirica barocca si limita a poche pagine per lasciare ampio spazio a Shakespeare e a Galilei, autori come Fogazzaro e Carducci sono usciti dal canone scolastico, gli stessi Alfieri e Parini vivono una fase di eclissi, mentre altri come Tozzi sono entrati prepotentemente.

L'insegnamento dell'italiano è stato per secoli la base dell'educazione, non è dunque un caso se la crisi attuale dell'insegnamento dell'italiano coincide con la crisi generale della scuola.

Dalla crisi non si può uscire ignorando i cambiamenti in atto per arroccarsi su posizioni difensive di un primato storico e culturale, ma nemmeno ridimensionando drasticamente lo spazio e la funzione della letteratura.

Occorre ripensare il ruolo della letteratura nella società attuale soprattutto nei termini di un avvicinamento all'esperienza reale dei fruitori attraverso processi che favoriscano il dialogo, l'interpretazione, la ricerca dei significati; rilanciare lo studio della letteratura in forme rinnovate come il confronto con le letterature europee, i percorsi per temi e generi; porre attenzione alla storicità in chiave problematizzante; riformulare il curriculum di italiano tenendo saldamente insieme educazione linguistica ed educazione letteraria nel biennio e nel triennio; rivalutare la figura dell'insegnante di italiano come intellettuale e mediatore culturale di interpretazioni, reti di concetti, categorie e valori diversi.

Il dibattito appassionato che si è aperto nelle associazioni professionali, tra gli esperti, nelle università e nelle scuole, lascia ben sperare in un nuovo orizzonte teorico che rimetta al centro l'insegnamento dell'italiano nel suo complesso: l'esperienza fondamentale della lingua e la forza della letteratura nella sua capacità di interrogare la vita e di rispondere alle domande essenziali dell'uomo.

#### *Bibliografia*

- J. L. Austin, *Quando dire è fare* (1962), Torino, Marietti, 1974
- I. Calvino, *Perché leggere i classici*, Milano, Mondadori, 1991
- L. Caretti (a cura di) *A. Manzoni. Opere*, Milano, Mursia, 1985
- G. Contini, *Letteratura dell'Italia unita 1861-1968*, Firenze, Sansoni, 1968

- N. D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana*, Bologna, Zanichelli, 2010
- T. De Mauro, *La cultura degli italiani*, Bari, Laterza, 2004
- C. Dionisotti, *Geografia e storia della letteratura italiana*, Torino, Einaudi, 1967
- S. Ferreri, A. R. Guerriero (a cura di), *Educazione linguistica vent'anni dopo e oltre. Che cosa ne pensano De Mauro, Renzi, Simone, Sobrero*, Firenze, Quaderni del Giscel, Nuova Italia, 1998
- G. Ferroni, *La passion dominante. Perché la letteratura*, Napoli, Liguori, 2009
- F. Frasnedi, A. Sebastiani, *Lingua e cultura italiana. Studio linguistico e immaginario culturale*, Bologna, Archetipolibri, 2010
- H. R. Jauss, *Estetica della ricezione*, Napoli, Guida, 1988
- S. Jossa, *L'Italia letteraria*, Bologna, il Mulino, 2006
- C. Lavinio, (a cura di), *Educazione linguistica e Educazione letteraria*, Milano, Franco Angeli, 2005
- M. G. Lo Duca, *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carocci, 2003
- R. Luperini, *La riforma della scuola e l'insegnamento della letteratura*, Lecce, Manni, 1998
- R. Luperini, *Insegnare la letteratura oggi*, Lecce, Manni, 2006
- S. Onofri, *Registro di classe*, Torino, Einaudi, 2000
- L. Serianni, *L'ora di italiano. Scuola e materie umanistiche*, Bari, Laterza, 2010
- T. Tomasi, G. Genovesi, E. Catarsi, D. Ragazzini, G. Lombardi, *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978.

# *L'insegnamento elementare della storia nel primo cinquantennio unitario. Dai programmi del 1860 a quelli del 1905*

Piergiovanni Genovesi

## 1. *Premessa*

“La storia è stata sempre manipolata per affermare un potere, per sostenere una rivendicazione: può darsi, forse, che sia servita in primo luogo a questo”<sup>1</sup>.

Un'affermazione cruda questa di Duby, ma efficace punto di partenza, specialmente affrontando un tema quale l'insegnamento della storia e dunque le aspettative ad ampio raggio che tale insegnamento suscita.

Lungi, dunque, non solo dal misconoscere l'esistenza di uno stretto legame tra potere e storia, ma anche l'esistenza delle pesanti distorsioni che tutto ciò comporta, è fondamentale che tale situazione venga affrontata senza titubanze.

Una precisazione che sul piano storiografico svolge una funzione determinante: mette sul piatto senza reticenze il fatto che esiste (e non può non esistere) un'intrinseca connessione tra il potere (ma possiamo anche parlare di società) e ciò che chiamiamo storia; costituisce l'ineludibile consapevolezza affinché lo studio della storia possa affrancarsi dalle distorsioni che questa connessione con il potere (e la società) comporta.

Nello specifico temporale, comunque, di questo intervento tale considerazione svolge anche una funzione per così dire 'descrittiva': l'insegnamento della storia nella scuola italiana del primo cinquantennio unitario, specialmente per quanto riguarda il livello elementare, è stato senza incertezze concepito come uno strumento con cui rispondere alla visione e alla progettualità politica della classe dirigente del

<sup>1</sup> G. Duby, *Il sogno della storia*, tr. it., Milano, Garzanti, 1986, p. 82.

nuovo Stato nazionale. Visioni e progettualità che ebbero in primo luogo modo di fissarsi nei programmi scolastici per la scuola elementare<sup>2</sup>.

## 2. *Il Regolamento del 1860*

Cominciamo questa analisi con i programmi annessi al Regolamento del 15 settembre 1860, attuativo della legge Casati del 1859; programmi che si pongono nel pieno momento di transizione dal Regno di Sardegna al Regno d'Italia e che accompagneranno il primo trentennio unitario.

Due elementi, in primo luogo, s'impongono all'attenzione: l'assenza di uno specifico insegnamento della storia (c'è l'"aritmetica", c'è la "lingua italiana", c'è la "religione", c'è la "lettura", ma non c'è la "storia"; indicazioni per l'insegnamento della storia rientrano sotto "lingua italiana" e sotto "lettura"); la netta focalizzazione sulla storia patria, sulla storia nazionale contemporanea<sup>3</sup>.

Per la quarta classe – allora l'ultima del ciclo elementare – era, infatti, previsto che affrontando la "lingua italiana" fosse dato spazio a "racconti morali e storici ritratti specialmente dalla Storia patria"<sup>4</sup> e che nella "lettura" venissero trattati i "fatti più notevoli della Storia nazionale"<sup>5</sup>.

Il termine storia, certo, è presente anche nel programma di religione: la prima classe, infatti, prevede "brevissimi racconti di Storia sacra" che poi proseguono con la "Storia sacra della creazione del mondo fino alla liberazione degli Ebrei dalla schiavitù in Egitto, narrata per sommi capi" in seconda, in "Storia sacra dalla liberazione degli Ebrei dalla schiavitù d'Egitto sino alla divisione del regno di Giuda, narrata per sommi capi" in terza, per arrivare infine alla "Storia sacra dalla divisione del regno di Giuda sino alla venuta del Redentore" in

<sup>2</sup> Per una storia dei programmi della scuola elementare durante il periodo in esame si veda E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia, 1990; per i programmi di storia in particolare si veda A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita e Pensiero, 2004. Su questi temi rimando anche a P. Genovesi, *Il manuale di storia in Italia. Dal fascismo alla Repubblica*, Milano, Angeli, 2009.

<sup>3</sup> "Storia nazionale contemporanea", nello specifico, è la dizione usata dal direttore didattico Giacomo Crescenti per indicare la sezione di storia del suo *Di tutto un po'. Manuale compendioso*, Palermo, Sandron, 1907.

<sup>4</sup> Per i testi dei programmi ho fatto riferimento alla raccolta curata da E. Catarsi in *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, pp. 187-415, cui d'ora in avanti farò riferimento come *Programmi*. *Ivi*, p. 188.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

quarta<sup>6</sup>. In questo caso, però, l'oggetto è la religione, e il termine storia rimanda di fatto ad una modalità con cui viene ad essere organizzata l'esposizione dei contenuti.

Situazione ben differente nel caso della storia patria. In questo caso, infatti, la storia è l'oggetto, e lo è nella specifica forma della storia patria. Una focalizzazione che in parte può essere collegata anche al processo di definizione disciplinare<sup>7</sup>, ma che soprattutto risponde alle strategie con cui gli Stati ottocenteschi affrontano il tema dell'identità nazionale e della sua legittimazione.

Gli stessi anni, infatti, che vedono l'affermarsi della storia come disciplina, vedono anche il progressivo affermarsi di quella nuova dimensione della politica rappresentata dalla Nazione e la storia – e più ancora il suo insegnamento – diventano elementi strategici. Secondo le parole di François Guizot: "L'histoire c'est la nation, c'est la patrie à travers les siècles"<sup>8</sup>.

E il neonato Regno d'Italia sarà particolarmente sensibile alle potenzialità legittimatrici offerte dall'insegnamento della storia. Non senza aspetti paradossali: il paradosso più evidente è dato dal fatto che il massiccio investimento sulla storia più vicina, più contemporanea proceda di pari passo con i radicati timori che la storia più recente possa alimentare pericolosi scontri politici.

Eppure, per quanto le perplessità possano essere rilevanti, l'investimento sul valore 'educativo' della storia risulta esplicito. La storia deve contribuire attivamente a formare il bravo cittadino, colui cioè che nutre un saldo amor di patria: questo è il dovere primario in cui confluiscono tutti gli altri doveri sociali: il "dovere che tutti gli altri sociali abbraccia, vale a dire dell'obbligo di amare e servire la patria"<sup>9</sup>. Un concetto di patria, va detto, sviluppato tenendo esplicitamente separata la volontà di celebrare la nazione dall'affermazione di un aggressivo nazionalismo: "Mostrerà il maestro come l'amor di patria non debba consistere in vuote aspirazioni o in calde parole, e molto meno nelle

<sup>6</sup> Cfr. *ivi*, pp. 187-188.

<sup>7</sup> Peraltro, la focalizzazione sul 'particolare' patria si oppone al carattere 'universale' della storia sacra. Così come valorizzazione del 'fatto', spingendo ad abbandonare le tradizionali strutture della storia universale per concentrarsi su dimensioni più definite, più particolari, più 'nazionali', supporta efficacemente l'idea dell'insegnamento, con relativi manuali, di una storia patria.

<sup>8</sup> F. Guizot, *Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps*, in P. Garcia, J. Leduc, *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*, Paris, Armand Colin, 2004, p. 50.

<sup>9</sup> *Programmi*, p. 193.



vanterie o nel disprezzo delle altre nazioni, ma sì in atti di operosa virtù e di abnegazione”<sup>10</sup>.

È in relazione a questo aspetto che si definisce il primato del valore educativo – rispetto a quello istruttivo – più volte ribadito: “Giova richiamare alla mente – si ribadisce in chiusura delle Istruzioni – che l'insegnamento elementare debbe avere per fine l'educazione, e giovar col tempo nelle varie bisogne della vita”<sup>11</sup>.

Ed è in quest'ottica che si spiega, tra l'altro, la presenza di quello che può apparire un ulteriore paradosso: il fatto che per una materia così importante non sia riconosciuto uno spazio d'insegnamento autonomo. “Tutte queste nozioni [tra cui i “fatti più rilevanti della storia nazionale”] – viene spiegato nelle Istruzioni allegate ai programmi – furono comprese nel titolo di lettura, affinché s'intenda che nelle scuole elementari non si vuol insegnare né l'etica, né il diritto costituzionale, né la storia d'Italia, né la fisica, né la geografia, ma darne soltanto quelle nozioni più elementari di che i fanciulli sono capaci, e che possono riuscir loro di grande giovamento sia che vogliano proseguire negli studi, sia che debbano abbandonare le scuole”<sup>12</sup>.

Non è necessario, cioè, che lo studio della storia sviluppi una *forma mentis* critica, una sensibilità storiografica, né una conoscenza specifica: è utile che supporti, con esempi adeguati, una predisposizione positiva nei confronti delle aspettative che la società nutre nei confronti dei futuri cittadini.

Su queste premesse viene, allora, precisato come, dopo che “molti fatti di storia saranno già stati proposti o come esercizi di memoria o come argomenti di composizione”<sup>13</sup>, in quarta “a dare una prima idea della storia nazionale potrà giovare lo esporre l'origine della R. Casa di Savoia; la lega Lombarda; le gesta principali di Amedeo V, VI, VII, VIII, di Emanuele Filiberto, di Carlo Emanuele I, di Vittorio Amedeo II, del principe Eugenio, di Carlo Emanuele III; di Carlo Alberto e di Vittorio Emanuele II. A queste si possono aggiungere alcune altre corte biografie di scrittori ed artisti che onorano il nome italiano, o meritano di essere in particolar modo ricordati in ciascuna città o provincia d'Italia”<sup>14</sup>. La storia, in altre parole, è l'occasione per legittimare nel tempo alcuni comportamenti e, nel caso specifico, attraverso una mar-

<sup>10</sup> *Ibidem.*

<sup>11</sup> *Ivi*, p. 197.

<sup>12</sup> *Ivi*, p. 194.

<sup>13</sup> *Ivi*, p. 195.

<sup>14</sup> *Ibidem.*

cata connotazione sabauda di questo percorso. D'altronde, questo primato sabauda da un lato risponde al carattere moderato-monarchico dei governi del periodo, dall'altro offre la mediazione tra la volontà di puntare sulla storia contemporanea e i timori che questa possa essere politicamente instabile. Attraverso la celebrazione dei Savoia, dunque, appare possibile la quadratura del cerchio: sfruttare tutta la potenzialità legittimatrice del processo risorgimentale, senza nulla concedere alle turbolenze politiche<sup>15</sup>.

### 3. *La riforma dei programmi delle scuole elementari del 1888*

La riforma dei programmi delle scuole elementari del 1888 avviene in un contesto politico in cui sono intervenuti mutamenti rilevanti, primo fra tutti la cosiddetta 'rivoluzione parlamentare' che ha portato alla conclusione della fase della destra storica. Il cambiamento politico in atto è rilevante, e si riflette anche sul contenuto della narrazione storica: per esempio si va affermando un discorso di carattere nazional-popolare laddove predominava un approccio marcatamente sabaudista. Tuttavia, dal punto di vista delle aspettative di fondo, poco, o meglio nulla, cambia riguardo alla funzione attribuita all'insegnamento elementare della storia: «ha per fine principalmente di ispirare coll'esempio ai fanciulli il sentimento del dovere, la devozione al bene pubblico e l'amore di patria»<sup>16</sup>.

“Il maestro deve tener presente che la scuola ha da servire a tre fini, a dar vigore al corpo, penetrazione all'intelligenza e rettitudine all'animo, e governarsi in ogni cosa per modo, in quanto è fattibile, da conseguirli”<sup>17</sup>. Così inizia il paragrafo dedicato alle Istruzioni generali della Riforma dei programmi delle scuole elementari del 1888 a firma del ministro Boselli.

È interessante notare come, su queste basi, sia esplicitamente ridimensionato il peso della nozione, aspetto che tocca in modo particolare l'ambito dell'insegnamento della storia: “Se le scuole devono somministrare un certo numero di cognizioni, tuttavia la mira ultima di tutto l'insegnamento non è riposta tanto nelle cognizioni stesse, quan-

<sup>15</sup> Su queste dinamiche rimando a P. Genovesi, *La definizione del 'canone garibaldino elementare': 1861-1911*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di), *La scuola nell'Italia unita. 150 anni di storia*, Padova, Cleup, 2011.

<sup>16</sup> *Programmi*, p. 214.

<sup>17</sup> *Ivi*, p. 207.

to nelle abitudini che il pensiero acquista dal modo in cui vengono somministrate”<sup>18</sup>.

Un aspetto questo che vale la pena rimarcare, perché permette di affrontare in modo più articolato il semplicistico attacco al nozionismo, spesso con eccessiva superficialità considerato tratto caratterizzante dell'insegnamento ottocentesco.

Una volta, infatti, evidenziato che il ridimensionamento del nozionismo è esplicitato senza mezzi termini, si può anche osservare che tale formulazione appare in stretta sintonia con le posizioni di chi, come il sottoscritto, rivendica un valore educativo della storia da ricercarsi nelle griglie concettuali che tale studio sa allenare e non nella sommatoria delle nozioni<sup>19</sup>. Almeno per quanto riguarda, però, le mie posizioni le somiglianze terminano qui: il fatto di non attribuire il portato educativo dell'insegnamento della storia alle sole nozioni, non significa diminuire il valore che esse hanno nel permettere lo sviluppo delle strutture cognitive che senza di esse non possono essere allenate. Come cogliere il senso della continuità e della diversità se non si colloca in uno specifico spazio e in uno specifico tempo ciò che si studia?

La semplificazione ‘nozionistica’, di fatto la strada che viene ad essere seguita (è bene, al riguardo, non confondere la ricchezza degli aneddoti con la ricchezza delle ‘nozioni’), è una strada che ben si addice ad un insegnamento della storia dal quale ci si aspetta che debba creare dei ‘buoni cittadini’ prima che dei ‘buoni individui’. Un racconto descrittivo, cronologicamente lineare, ricco di aneddoti esemplari, ma incentrato su un limitato panorama di questioni e non ‘appesantito’ e complicato dalle ‘nozioni’, un racconto in cui sia chiaro chi è l’eroe e dove s’indirizza la storia diviene un valido strumento con cui rispondere alla terza finalità attribuita alla scuola: dare «rettitudine all’animo». Inevitabilmente, però, indebolisce il dare «penetrazione all’intelligenza». Invertendo infatti l’ordine, ponendo, cioè, l’educazione politico-sociale come prioritaria rispetto all’educazione dell’individuo, la funzione emancipatrice dell’atto educativo perde nettamente terreno a favore dei meccanismi che mirano ad usare la scuola come luogo per consolidare e perpetuare acriticamente<sup>20</sup> i sistemi politici esistenti.

<sup>18</sup> *Ivi*, p. 208.

<sup>19</sup> Cfr. P. Genovesi, *Utilità della storia. Spazi, tempi, uomini*, Reggio Emilia, Diabasis, 2002.

<sup>20</sup> Il processo educativo *construens* non si riflette automaticamente in un mutamento radicale del sistema socio-politico esistente. Una cosa, però, è ‘re-investire’ sull’esistente come scelta frutto di un’attiva rielaborazione critica aperta alla trasformazione, un’altra è l’adattarsi

Alla luce di queste considerazioni, allora, è bene guardare con maggior acribia alle troppo sbandierate innovazioni che tuttora individuano nella ‘lotta alla nozione’ il tratto caratterizzante per rinnovare l’insegnamento della storia. Una cosa, infatti, è contrastare con forza il mito della nozione come dato assoluto autoreferenziale, altra cosa è, attraverso il ricercato pressapochismo e la sistematica sciatteria, aprire le porte all’annientamento delle peculiarità educative del sapere storico e alla sua sottomissione ad esigenze e aspettative di carattere, diciamo così, ideologico.

Torniamo, però, ai programmi del 1888, in cui, grazie al ruolo attivo svolto da Aristide Gabelli, si sviluppa una nuova sensibilità didattica ispirata ai principi del positivismo.

Ebbene, nelle istruzioni speciali, affrontando la materia ‘storia’, viene dunque precisato che “il maestro deve essere persuaso che la storia nelle scuole elementari non può consistere che in racconti vivaci e atti a parlare alla fantasia”<sup>21</sup>.

Anche questa scelta di un maggior coinvolgimento dello studente costituisce un cambiamento significativo. Ciò è in sintonia con la volontà presente negli ambienti della sinistra storica di fare della storia uno strumento di primo piano nella creazione di una diffusa coscienza nazionale. E questo è in stretta continuità con il primato sociale attribuito all’insegnamento della storia. Ribadisco, non è che l’insegnamento della storia non abbia una funzione anche di educazione sociale oltre che di educazione individuale: il fatto è che in questo caso le aspettative di carattere politico e sociale tendono inevitabilmente a fagocitare le dinamiche di un’educazione individuale.

Entrando, poi, nello specifico dell’organizzazione dell’insegnamento, viene previsto che “nelle prime due classi, come non si parla di geografia, così nemmeno di storia. Il maestro potrà solo raccontare qualche fatto staccato della storia degli Ebrei, dei Greci e dei Romani, che eccitando la fantasia dei bambini, venga ascoltato con più viva curiosità e compreso più facilmente”<sup>22</sup>.

Passando al terzo anno, “col quale finisce l’obbligo e dopo del quale i più lasciano la scuola, il maestro racconterà alcuni fatti riguardanti la unificazione d’Italia. Ma nel IV e nel V, narrando un certo numero di avvenimenti principali in ordine cronologico, potrà curare di con-

all’esistente come esito di un indottrinamento acriticamente subito e chiuso ad ogni mutamen-

<sup>21</sup> *Ivi*, p. 214.

<sup>22</sup> *Ibidem*.

netterli fra loro con qualche idea generale. I programmi indicano in modo sommario su quali gli converrà fermarsi”<sup>23</sup>.

A questo punto, volendo precisare quali criteri è bene che il maestro abbia presente, ecco ribadita con forza la necessità di limitare le nozioni: “Nella classe IV egli dovrà cominciare a distinguere i tempi e accennare ad alcune date. Ma dovrà farlo con grandissima parsimonia, essendo fuori di dubbio che una filza di nomi e di date, oltreché non desterà mai l’attenzione dei bambini, non serve a mettere loro in testa nessuna idea ed è priva di qualunque valore educativo”<sup>24</sup>. Certo, l’avversione per la “filza di nomi e di date” può contare su una immedesimazione quasi spontanea, ma è necessario avere la consapevolezza che il senso pieno di questa affermazione si definisce in stretta correlazione con la qualità delle ‘idee’ che si vogliono “mettere loro in testa”. E tali idee, almeno nel momento in esame, tendono di fatto a coincidere con dei contenuti politicamente pre-orientati.

#### 4. I programmi Baccelli del 1894

Nel 1894, ministro Guido Baccelli, viene attuata la *Riforma dei programmi per le scuole elementari* (Regio Decreto n. 525 del 29 novembre). L’idea che anima questi programmi è sintetizzata dallo stesso Ministro in apertura della Relazione al Re: “Istruire il popolo quanto basta, educarlo più che si può”<sup>25</sup>. In altre parole, il pieno asservimento delle finalità educativo-formative (che nella massima di Baccelli sono espresse dal termine istruzione) a quella politico sociale (chiamata da Baccelli educativa). In particolare la scuola elementare è bene “considerarla, non più come vestibolo agli studi classici, ai tecnici ed ai professionali, ma come palestra di preparazione per tutti al vivere civile”<sup>26</sup>. Ciò significa, tra l’altro, per Baccelli ridimensionare le inutili, e ancor più perniciose, ‘espansioni’ disciplinari dei saperi af-

<sup>23</sup> *Ibidem*. Il programma di terza prevedeva la «narrazione di alcuni fatti principali riguardanti la formazione del regno d’Italia»; il programma di quarta: “(primo semestre) fondazione di Roma. I sette re. Bruto. Orazio Coclite. Clelia. Menenio Agrippa. Coriolano. Cincinnato. Camillo e i Galli. Guerre puniche. I Gracchi. Decadenza della repubblica. Pompeo e Cesare. Augusto imperatore. (Secondo semestre) Invasione dei barbari. Odoacre e Teodorico. Carlo Magno. Federico Barbarossa. Le Crociate. Federico II. Dante. Giotto. Vittor Pisani. Cristoforo Colombo”; il programma di quinta: “Carlo VIII e Pier Capponi. Emanuele Filiberto e la casa Savoia. Masaniello e l’Italia sotto il dominio spagnolo. Carlo Emanuele I e Vittorio Amedeo II. Napoleone I. Vittorio Emanuele II, Cavour e Garibaldi” (*ivi*, p. 217).

<sup>24</sup> *Ibidem*.

<sup>25</sup> *Ivi*, p. 220.

<sup>26</sup> *Ibidem*.

finché la scuola “sia ricondotta entro i naturali confini determinati dalle ragioni del suo essere e dal dovere che lo Stato ha di vigilare, affinché non fallisca agli scopi suoi di utilità nazionale”<sup>27</sup>. “Leggere, scrivere, far di conto, diventare un galantuomo operoso’ fu ed è ancora il programma vivo del buon senso italiano; tornare ad esso animosamente è, per consiglio di quanti ho interrogato, un progredire spedito e infallibile”<sup>28</sup>.

Su queste basi, precisa Baccelli, della storia, così come della geografia e dei diritti e dei doveri del cittadino “ho fatto un solo gruppo per indicare, anche in maniera visibile, che i tre insegnamenti debbono in bella armonia concorrere allo scopo di far conoscere ed amare la patria, di svegliare la coscienza e scaldare il sentimento dell’italianità”<sup>29</sup>.

Procedendo su questa linea di sfoltimento e di semplificazione “per non disperdere in vani e perniciosi conati il vigore degli alunni, – continua il ministro – ho abolito nel corso inferiore i racconti tratti alla storia dei popoli antichi. La storia d’Italia è stata ridotta a questo: dalla conoscenza di uomini e fatti del risorgimento nazionale il fanciullo è avviato a risalire verso le età precedenti, a conoscerne le vicende più notevoli e gli uomini più benemeriti dell’incivilimento umano, ad imparare come, per non interrotta successione di pensieri e di opere, ci fu trasmessa l’eredità di una patria grande con Roma capitale”<sup>30</sup>. In altre parole una storia costruita sul tema della continuità millenaria, della linearità semplificata, dell’esempio entusiasmante. E, come detto, tutto questo si riflette anche in una drastica semplificazione nozionistica: “La storia nelle scuole elementari non può essere una esposizione continua di nomi, di fatti e di date; ma consisterà principalmente in racconti che stiano da sé e valgano a dare un’idea degli uomini e degli eventi che più contribuirono all’opera del rinnovamento d’Italia”<sup>31</sup>. L’insegnamento della storia, insomma, – che, come già ricordato, non costituisce più una materia specifica, ma fa parte di un raggruppamento più ampio insieme alla geografia e ai diritti e doveri del cittadino – non ha un valore educativo in sé, ma è del tutto subordinato alla necessità di “far conoscere e amare la patria”<sup>32</sup>.

<sup>27</sup> *Ivi*, p. 221.

<sup>28</sup> *Ivi*, p. 222.

<sup>29</sup> *Ibidem*.

<sup>30</sup> *Ibidem*.

<sup>31</sup> *Ivi*, p. 229.

<sup>32</sup> *Ivi*, p. 228.

A rimarcare la strutturale valenza civile attribuita a questo insegnamento provvede, poi, la stretta connessione instaurata col momento elettorale: “Ragione voleva che i fanciulli della terza classe elementare, ai quali una specie di esame di Stato accorda il diritto elettorale, fossero istruiti sulle vicende che nei tempi a noi più vicini fecero di province divise ed oppresse un solo grande paese. Senza di questo non avrebbero potuto comprendere appieno il significato e l'importanza dei nuovi diritti, né dall'esempio storico far emergere il dovere che hanno di servire la patria con disinteresse ed amore”<sup>33</sup>. Al riguardo è da rimarcare come questa aspettativa politico-sociale si rifletta in una marcata attenzione per la storia più recente, cui viene attribuita una funzione al tempo stesso contenutistica (radicare in modo più efficace l'amore per la patria) e, per così dire, didattica (facilitare la comprensione dei tempi passati). Grazie allo studio della storia, infatti, “fin dal corso elementare, rimarrà impressa nella mente e nel cuore quella parte di storia nazionale, che può essere più facilmente intesa, perché viva ancora nei ricordi domestici”<sup>34</sup>. E su queste basi, inoltre, dopo che la storia contemporanea è stata oggetto di studio in terza, “nella quarta e nella quinta classe gli alunni, già preparati a considerare le presenti condizioni d'Italia come continuazione ed effetto di quanto i padri operarono, sapranno senza difficoltà procedere verso età ancora più remote”<sup>35</sup>.

Nello specifico, il programma di terza, per quanto riguarda la storia, prevedeva “racconti educativi che riguardino i fatti e gli uomini più notevoli del risorgimento italiano, dal 1848 al 1870”<sup>36</sup>. In quarta, poi, il programma prevede una “idea generale dei grandi periodi della storia d'Italia. Racconti educativi che riguardino alcuni dei fatti e degli uomini più notevoli della storia romana e della storia medioevale”<sup>37</sup>. Infine, per la quinta classe sono previsti “racconti educativi che riguardino alcuni dei fatti e degli uomini più notevoli della storia moderna. Breve storia del risorgimento italiano”<sup>38</sup>.

<sup>33</sup> *Ivi*, p. 229.

<sup>34</sup> *Ibidem*.

<sup>35</sup> *Ibidem*.

<sup>36</sup> *Ivi*, p. 237.

<sup>37</sup> *Ivi*, p. 238.

<sup>38</sup> *Ibidem*.

### 5. I programmi del 1905

Ormai in prossimità del giubileo della patria, i programmi del 1905 s’inseriscono in un contesto di animata discussione sul ruolo che, all’interno della società, deve avere la scuola e l’educazione/istruzione in essa impartita. Una discussione che, pur in presenza di schieramenti politici e prospettive programmatiche differenti (liberali, socialisti, cattolici), vede un’ampia convergenza sull’idea che nella società contemporanea il sistema educativo costituisca un tassello strategico; specialmente quello elementare vista la sua dimensione di massa. Soprattutto, anche per la classe dirigente, tra i sempre presenti timori che la scuola possa costituire una pericolosa occasione di trasformazione sociale e la volontà di farne, con cautela, uno strumento di ‘nazionalizzazione delle masse’, è quest’ultima posizione a prevalere. In quest’ottica, la creazione, l’anno precedente (legge Orlando, 1904) del corso popolare, con una quinta e sesta classe a completare – ed esaurire – il corso elementare quadriennale per coloro che non sarebbero andati oltre nella carriera scolastica, può essere vista come una materializzazione emblematica di questa duplice tensione.

Per quanto riguarda l’insegnamento della storia, questo sfondo contribuisce a ribadire ed anzi a rinforzare un approccio ‘utilitaristico’ alla materia. La storia, che per la terza e la quarta classe rientra nel raggruppamento ‘nozioni varie’, vede in terza “racconti storici riguardanti i fatti e gli uomini più notevoli dell’Italia, con particolare riguardo alla regione, dal 1848 al 1870”<sup>39</sup>; in quarta “racconti compendiosi di fatti notevoli della storia romana e di vite di grandi uomini della stessa epoca”<sup>40</sup>. In quinta, il programma di storia e geografia prevede per quanto riguarda la storia una “idea generale dei periodi della storia d’Italia, dalla caduta dell’Impero romano in poi, con particolare rilievo biografico dei grandi italiani. Storia compendiosa dei principali avvenimenti d’Italia dal 1789 al 1815”<sup>41</sup>. Infine, per la sesta classe «storia civile d’Italia nel secolo XIX, dal 1815, anche in relazione ai fatti economici, con opportuni richiami geografici»<sup>42</sup>.

Laddove la scuola preveda solo il triennio inferiore, è necessario far sì che il maestro abbia cura “che l’alunno, il quale lascia definiti-

<sup>39</sup> *Ivi*, p. 263. Si precisa anche che “per questo insegnamento il maestro potrà adottare un breve testo sussidiario”.

<sup>40</sup> *Ibidem*.

<sup>41</sup> *Ivi*, p. 264.

<sup>42</sup> *Ivi*, p. 265.



vamente la scuola, vi abbia appreso almeno i nomi dei più grandi italiani”<sup>43</sup>. Se, invece, il corso è sviluppato sulle quattro classi, “in cambio dei racconti compendiosi di fatti notevoli della storia romana e di vite di grandi uomini di quel tempo, si darà un’idea generale dei periodi della storia d’Italia, con particolare rilievo biografico dei grandi italiani”<sup>44</sup>.

Essere un compendio<sup>45</sup>, procedere per biografie, valorizzare il carattere esemplare: sono questi i tratti che devono contraddistinguere il valore baccellianamente ‘educativo’ della storia, specie laddove si apre ad una prospettiva di massa, cui si collega di fatto un’idea di storia ‘semplice’, al tempo stesso di facile assimilazione e inattiva come strumento critico. Un aspetto rimarcato dalla decisa connotazione della storia come aneddoto (“aneddoti patriottici”, “storia aneddótica del Risorgimento italiano”) laddove ci si occupa di scuole serali, scuole festive di complemento o festive per adulti analfabeti. E su cosa significa il ricorso all’aneddoto i programmi sono chiari: “la mente del fanciullo della terza classe [ma ritenuto evidentemente valido anche per coloro che frequentavano le classi serali, festive, per adulti ecc.] è ancora immatura per seguire lo svolgimento di una serie di avvenimenti connessi fra loro. Epperò egli di quel periodo che va dal 1848 al 1870 non può apprendere che aneddoti storici”<sup>46</sup>. Insomma, il racconto “deve essere breve, senza inutili particolari, semplice, efficace, suggestivo”<sup>47</sup>.

Rafforzando, poi, una tendenza come visto già in atto, emerge con ancora più marcata decisione l’attenzione alla storia ‘più’ contemporanea. È questo un tema da subito, una volta unita l’Italia, particolarmente dibattuto, come si può notare dallo spazio che trova nelle avvertenze con cui gli autori dei manuali scolastici si rivolgono ai propri lettori. Da un lato ci sono le preoccupazioni di chi paventa una storia poco sedimentata e dunque troppo incline ad essere instabile terreno di scontro politico, dall’altro ci sono le preoccupazioni di chi teme l’estraneità nei confronti dei valori che hanno alimentato la nuova epoca. Vi è chi, come Celestino Bianchi, sente così la necessità di sottolineare

<sup>43</sup> *Ibidem*.

<sup>44</sup> *Ivi*, p. 266.

<sup>45</sup> Illustrando i programmi per la quinta e sesta classe è un susseguirsi di inviti al fatto che lo studio anche quando più analitico non debba “eccedere i limiti di un racconto compendioso”, alla necessità di evitare di “diffondersi in inutili particolari”, alla necessità di concentrarsi sulla biografia “facendo in essa rientrare l’idea di un periodo storico” (cfr. *ivi*, p. 304).

<sup>46</sup> *Ivi*, p. 294.

<sup>47</sup> *Ibidem*.

re che “narrando avvenimenti accaduti sotto i nostri occhi, e nei quali presero parte persone ancora viventi l’Autore ha creduto di attenersi ad una sobrietà e ad una riservatezza ancora maggiori di quelle osservate nel rimanente dell’opera. Finché le passioni politiche fermentano ancora, la storia rischierebbe di non essere imparziale come deve”<sup>48</sup>. Di contro, però, appariva difficile rinunciare alla carica ‘educativa’ di cui poteva essere portatore il racconto storico degli eventi che avevano condotto all’unità d’Italia. Era possibile rinunciare a parlare del risorgimento? Come scriverà su finire del secolo Francesco Bertolini in apertura della sua *Storia del risorgimento italiano*, “il periodo del Risorgimento italiano – osserva Francesco Bertolini – ha già acquistato, e col procedere del tempo acquisterà sempre più, una importanza speciale negli studi storici che si fanno nelle nostre scuole. Oramai si potrà compatire un giovane, se non ricorda subito chi fosse e che cosa scrivesse il poeta Ennio; chi fosse e che cosa facesse Cornelio Silla o Marco Antonio: nessun compatimento egli meriterebbe, se ignorasse le gesta di un Guglielmo Pepe o di un Giuseppe Garibaldi, e non sapesse dar conto delle opere di Camillo Cavour e degli scritti di Giuseppe Mazzini”<sup>49</sup>.

I programmi del 1905, come detto, risultano particolarmente sensibili a questo investimento sulla contemporaneità nell’ottica dell’educazione civile dell’alunno. “La storia civile d’Italia del secolo XIX – si legge nelle indicazioni per la quinta e sesta classe – può ormai insegnarsi sino al 1900, naturalmente non quella delle nostre quotidiane vicende parlamentari e delle lotte politiche tra uomini e partiti; ma la storia dei più importanti avvenimenti, come la conquista d’Africa e le prove eroiche sostenute colà dal nostro Esercito. Il secolo si chiude con l’assassinio di Re Umberto: tristissima fine di secolo, segnata dal più vile e mostruoso dei delitti. L’ultima pagina di quella storia, macchiata del sangue innocente del più buono, del più leale dei Re, sia letta con orrore e raccoglimento, e ricordi a tutti il dovere di fedeltà e d’onore”<sup>50</sup>.

Soprattutto, poi, lo sguardo alla contemporaneità è rivolto al Risorgimento, che diviene tra l’altro l’occasione per esplicitare il nesso che si ritiene intercorra tra lo studio di questo periodo e l’educazione civi-

<sup>48</sup> C. Bianchi, *Manuale di storia moderna [1454-1866] a uso delle scuole. Quinta edizione notevolmente accresciuta e corretta*, Firenze, Barbera, 1872, pp. VI-VII.

<sup>49</sup> F. Bertolini, *Storia del risorgimento italiano 1814-1870 (con l’aggiunta di un cenno sommario degli eventi posteriori)*, Milano, Hoepli, 1898, p. VII.

<sup>50</sup> *Programmi*, p. 305.

le dell'alunno. Nelle note esplicative del programma di terza si può infatti leggere: "Appena si volga lo sguardo indietro nel tempo, esso è attratto da quel meraviglioso periodo di eroismi e di lotte epiche, che condussero alla redenzione ed all'unità d'Italia. Bisogna prendere le mosse da questo periodo per iniziare la coltura e l'educazione civile dell'alunno. I nessi di questo insegnamento coll'educazione sono così evidenti che è superfluo dimostrarli: l'alunno deve formarsi la coscienza di essere cittadino di una Patria e deve sapere che cosa sia costato agli Italiani il farsene una, rompendo catene di secolari oppressioni straniere, e abbattendo gli artificiosi confini, che le regioni mutavano in Stati"<sup>51</sup>.

Per il progetto educativo della classe dirigente liberale, insomma, in cui appare centrale la volontà di adattare l'alunno alla società che c'è, risulta coerente puntare l'attenzione sulla storia più vicina; e specialmente per un'Italia da poco unita e che sente come prioritario il bisogno di dare concretezza civile alla costruzione politica, appare imprescindibile il bisogno di riconoscere nel Risorgimento "un periodo così denso di ammaestramenti altamente patriottici e civili"<sup>52</sup>.

Giunti alla conclusione di questa panoramica sui programmi del primo cinquantennio, ecco ribadito il punto da cui eravamo partiti: una storia asservita ad affermare un potere. Certo, per quanto riguarda l'Italia liberale non si assiste alle esasperazioni che, in quest'ottica, si avranno di lì a poco con il fascismo, che vedrà un totale asservimento dell'insegnamento della storia al predominio di un'ideologia totalitaria<sup>53</sup>. E al tempo stesso il caso italiano non costituisce una particolare anomalia rispetto al panorama internazionale del periodo. Tuttavia, il percorso fin qui compiuto permette di evidenziare chiaramente nell'insegnamento elementare della storia i tratti di un paradigma strutturalmente incompatibile con lo sviluppo delle potenzialità intrinsecamente educative dell'insegnamento della storia; un paradigma giocato sull'aneddoto, sulla esemplarità e sulla rassicurante linearità descrittivo-oggettiva, docilmente piegato ad una progettualità socio-politica finalizzata a forgiare l'individuo da adattare passivamente alla società e non l'individuo che contribuirà a forgiare attivamente la società.

<sup>51</sup> *Ivi*, p. 294.

<sup>52</sup> *Ibidem*.

<sup>53</sup> Per questi aspetti rimando a P. Genovesi, *Il manuale di storia in Italia*, cit.

# *L'insegnamento della storia nella scuola media.*

## *Problemi e prospettive*

Alessandra Melloni

### *1. Introduzione*

Ho vissuto i miei anni di studio nel “dopo ‘68”, nelle aule della prestigiosa Università degli Studi del nostro capoluogo regionale, Bologna, anche a quel tempo città “dotta”, aperta e con una connotazione fortemente cosmopolita. Si respirava un’aria di libertà, il diritto allo studio vedeva realizzato un obiettivo primario, allora considerato un segno tangibile della nostra democrazia che, seppure ancora in evoluzione, spalancava le porte a tutti gli studenti desiderosi di conoscere e di documentarsi in ogni settore dello scibile umano... “Zero” vincoli legati alla formazione superiore: periti agrari e ragionieri che si iscrivevano a medicina, maestri elementari che intraprendevano la strada della chimica o dell’economia, insomma tutto era possibile. Erano i bei tempi delle “giovani illusioni”, e lo confesso, sento di essere un po’ “nostalgica” in questo, forse perché appartengo ad una generazione che ha visto crescere la propria forza ed autostima, lottando quotidianamente contro vecchi e stantii schemi rigidi e predeterminati e, soprattutto, contro ogni pregiudizio senza fondamento... forse un po’ “idealistica” come analisi? Non ritengo sia così! L’esperienza di quegli anni, infatti, ha visto gli atenei italiani accogliere studenti stranieri provenienti da Stati in cui le università erano a numero programmato. Ricordo, ad esempio, dell’arrivo in Italia di studenti greci, veramente felici di poter apprendere le tematiche legate agli obiettivi professionali che si prefiggevano, ma altrettanto appagati nell’unire l’utile al dilettevole, considerando quanto era forte per loro il mito della cosiddetta “italianità”, così come lo era stato per gli Italiani quello degli USA negli anni Cinquanta-Sessanta... Oltre a ciò, non si può negare quanto sarebbe stato opportuno realizzare, fin da allora, un migliore orientamento degli allievi negli istituti secondari di II grado, ed attuare una

riforma dell'istruzione superiore che, personalmente, riterrei ancora oggi estremamente valida: un percorso di studi costituito da un biennio comune e da indirizzi successivi differenti, poiché “forse” solo intorno ai sedici anni si consolida pienamente la conoscenza di sé e si avvia il processo di auto-determinazione della persona. Quale nesso, dunque, tra la storia del nostro ancora recente passato politico-istituzionale e quella dell'insegnamento della storia stessa?

La mia passione mi ha spesso illuminato a riguardo, ho infatti sempre molto amato la storia, non solo perché, come dicevano gli antichi romani, è *magistra vitae*, ma anche perché essa è sempre con noi, è “dentro” di noi. E a proposito di pre-requisiti storico-politici, diceva George Orwell che i libri migliori sono proprio quelli che dicono quel che già sappiamo: *tutto ciò è particolarmente “vero” per la storia che è anche storia di vita* ed il libro della storia è sempre, per ogni persona, “una storia nella storia”: si può comprendere, dunque, la difficoltà a motivare i discenti, in particolare se poco stimolati nel proprio ambiente socio-culturale.

Insegnando la “storia-disciplina” ai miei alunni, ho sempre sostenuto che tutto ciò che è successo nel passato deve essere visto come un primo approccio ad una serie di situazioni lette in un rapporto di causa-effetto, situazioni la cui evoluzione fu sempre e comunque legata ai bisogni primari dell'uomo ed alla necessità di sopravvivere nelle difficoltà. Solo dopo aver soddisfatto tali bisogni, appunto, fin dai tempi più remoti, si poterono coltivare anche altri interessi culturali e, in effetti, ancora oggi ne abbiamo traccia nei documenti delle civiltà del passato, cosicché le testimonianze e le prove emerse evidenziarono sia le esigenze immediate ed urgenti degli esseri umani, sia le aspirazioni dell'uomo desideroso di esprimersi anche su altri piani: grafico-pittorico, letterario e, non ultimo, anche quello scientifico, in quanto *“La filosofia è scritta in questo grandissimo libro che continuamente ci sta aperto innanzi a gli occhi (io dico l'universo), ma non si può intendere se prima non s'impara a intender la lingua, e conoscer i caratteri, ne' quali è scritto. Egli è scritto in lingua matematica, e i caratteri son triangoli, cerchi, ed altre figure geometriche, senza i quali mezzi è impossibile a intenderne umanamente parola; senza questi è un aggirarsi vanamente per un oscuro laberinto...”* (da *Il Saggiatore* di Galileo Galilei).

Purtroppo, però, a tali esigenze fondamentali dell'uomo si sovrapposero, schiacciandole, forme di potere economico-sociale ed ambizioni personali di pochi che hanno fatto perdere di vista le più impor-

tanti, e non solo materiali, necessità della persona. Ecco, quindi, l'urgenza di rendere responsabile lo studente del proprio importante ruolo nella scuola e, soprattutto, nella società: la storia, quindi, come “storia-ricerca”, non più, dunque, soltanto maestra di vita, ma grossa opportunità di prendere coscienza della propria posizione all'interno della collettività, nonché della *possibilità di incidere sugli eventi in cui si viene coinvolti* e di cui si è, addirittura, protagonisti.

La storia, infine, per poter credere maggiormente nelle proprie personali capacità e nelle proprie e concrete possibilità di “influire” sulla politica della storia stessa. È troppo? Davvero non lo credo! Talvolta pare che lo studio del passato, tramite l'uso di fonti, non sia formativo poiché molte situazioni, spesso negative, si ripetono comunque ciclicamente, in tempi più o meno lunghi. In realtà sembra che la storia non insegni solo perché, nei discenti, non sempre scatta la motivazione ad apprenderla e a farne tesoro come si dovrebbe... Se così non fosse, si potrebbero migliorare le relazioni tra i popoli, evitare le catastrofi che periodicamente si ripetono (guerre, persecuzioni, colpi di stato, dittature, assurdi e del tutto incomprensibili odi razziali ed etnici...). E allora come si potrebbero elaborare “strategie di sensibilizzazione” degli allievi a tali problemi? È opinione generale di molti studiosi e ricercatori che la storia non sia un mero repertorio di informazioni, bensì la conoscenza di fatti che portino in seno, spesso implicitamente, non solo gli avvenimenti, ma anche giudizi, idee, valori. Non si tratterebbe, perciò, di quell'insieme di nozioni comunemente ed erroneamente considerato come il “vero sapere la storia”.

La cultura storica è tutta un'altra cosa, dunque: è, sì, la conoscenza dei casi specifici e delle circostanze in cui si sono svolti i fatti, ma anche e soprattutto la capacità di stabilire relazioni tra gli eventi storici senza, tuttavia, prescindere dai fondamenti (politici, sociali, giuridici) delle istituzioni, nel senso più ampio del termine. Mentre mi accingo a leggere e a riflettere su massime o citazioni di studiosi del passato, una di esse mi ha colpito particolarmente: “Lo storico è un profeta che guarda all'indietro...” (F. Schiller, storico, poeta-drammaturgo e filosofo che visse tra il 1759 e il 1805). Come non condividere tale affermazione che è, non solo frutto di uno studio consapevole, ma davvero ricca di significati?

## 2. L'insegnamento della storia nella scuola secondaria di I grado

Nei periodi scolastici passati, noi insegnanti siamo stati indotti a considerare la storia come l'*esposizione minuziosa* di ciò che lo storico aveva ricercato nel passato e del passato, compiendo, così, un palese riferimento al termine greco *historia* la cui etimologia conduce al significato di *ricerca, indagine*. Poi andò per la maggiore la fase storiografica che mise da parte "il racconto della storia" in quanto metodo superato poiché "ridotto a rappresentazione troppo veloce", quasi si trattasse di uno spettacolo cinematografico di fatti che riguardano prevalentemente i sovrani, gli stati, la guerra, la pace, la storia del "palazzo", insomma, e non della "gente".

Si trattava, dunque, dell'esposizione di "eventi" fuggevoli e non di "strutture" socio-politiche insite nella storia stessa, del "tempo breve" degli eventi e del palazzo e non del "tempo lungo" delle strutture profonde e significative.

Le vicende nei manuali per ragazzi, a mio avviso, dovrebbero ispirarsi al secondo criterio, senza escludere, però, "il racconto", scoperto peraltro con grande emozione ma, in quanto oggetto di studio, anche "filtrato" dalle indispensabili relazioni tra il "palazzo" e la "gente". Essere in grado di ragionare sul "tempo lungo" non è un'operazione facile né per gli allievi, per quanto desiderosi di essere responsabili e consci fino in fondo dei numerosi meccanismi alla base delle proprie scelte.

Ora, però, vorrei vedere come, nell'arco di tempo che va dagli anni 70 agli anni 80 e successivi, fino all'anno scolastico 2010-11, l'insegnamento della storia si sia modificato sostanzialmente. Tutto ciò, non solo per le differenti prassi didattiche utilizzate dai docenti, sempre più attenti alle tappe evolutive degli allievi e altrettanto propensi alla sperimentazione di nuovi metodi, oggi anche con il supporto delle nuove tecnologie, ma altresì per i cambiamenti degli obiettivi e della scansione temporale degli accadimenti (norme prescritte dai programmi dei vari Ministeri della Pubblica Istruzione e dell'Università e della Ricerca). Infatti, come aveva "stabilito" Luigi Berlinguer (Ministro della Pubblica Istruzione dal 17 maggio 1996 al 25 aprile 2000) i periodi oggetto dello studio della storia furono suddivisi diversamente durante il suo dicastero.

La riforma di Berlinguer, rompendo la corrispondenza tra i tre anni della Scuola Secondaria di I grado e le periodizzazioni tradizionali, attribuì alla scuola, cosiddetta "media", le seguenti suddivisioni: prei-

storia, storia antica, storia greca, romana, medievale, moderna e parte della contemporanea – fino a tutto l'Ottocento – in prima e in seconda, la contemporanea del solo Novecento in terza. In tal modo Berlinguer voleva evidenziare la necessità di una profonda riflessione a riguardo.

Da allora gli autori dei manuali per ragazzi si sforzarono di sintetizzare ancora di più, in modo particolare i periodi proponibili nei primi due anni, nell'illusione che potesse essere comunque possibile “far entrare” tutto ciò che era necessario in “meno pagine” e, parallelamente, in tempi più ridotti.

Personalmente concordo sul fatto che il periodo storico contemporaneo sia tutto “insegnabile” e coincida con il Risorgimento Italiano, con l'avvio e il consolidamento dei grandi processi di unificazione nazionale, con la formazione dello stato germanico, con la fase dell'imperialismo (tutt'ora in atto), con le guerre mondiali, con la guerra fredda e ancora oltre, almeno fino all'epoca di Gorbaciov e di Reagan...

Ben più gravi difficoltà si presentano, però, attualmente nel triennio della “nuova università” (laurea triennale), specialmente per quanto riguarda la storia antica e medievale. Le matricole conoscono entrambe piuttosto superficialmente, proprio a seguito delle varie riforme dei programmi scolastici ministeriali degli ordini di scuola precedenti e, in tempi più recenti, anche a causa della riduzione delle ore di insegnamento (e dei finanziamenti) nei vari ordini di scuola, previsti dalle riforme dei Ministeri Moratti (L. 53/2003) e Gelmini (L. 133/2008 e successiva L. 240/2010).

Comunque, ritornando al Ministro Berlinguer, egli considerava che in tal modo, ossia riservando a docenti e discenti della terza classe soltanto la parte storica del Novecento, si potesse dare maggiore rilievo agli avvenimenti più recenti, spesso “sorvolati” dagli insegnanti per mancanza di tempo o per un tipo di consuetudine discutibile, purtroppo non solo diffusa, ma assai consolidata. Pur convenendo pienamente sul fatto che le vicende del '900 da proporre agli allievi del terzo anno siano ricche e complesse e richiedano molto tempo e una costante attenzione, ritengo sia stato apprezzabile sottolineare quanto sia determinante conoscere la storia contemporanea per i nostri giovanissimi, sempre più fruitori passivi del mondo virtuale di internet e dei martellanti messaggi “socio-politici” del piccolo schermo: da quest'ultimo, poi, vengono oltremodo “suggestionati” fin dalla più tenera età. Comunque, a partire dalla riforma Moratti del 2003, si ritornò alla scansione temporale precedente a quella indicata dal Ministro Berlinguer,



quindi con l'insegnamento dell'"Ottocento" e del "Novecento" nella classe terza.

### *3. Come motivare gli allievi allo studio della storia*

Che cosa fare, quindi, per competere con "nemici" così potenti e insidiosi come la televisione e internet? Molto importante sarebbe creare nuovi stimoli per gli studenti, rendendoli partecipi del passato della loro città e, allargandone gradualmente il panorama conoscitivo, a partire dalla storia nazionale per giungere, poi, a quella europea e mondiale. Le circostanze legate alle guerre e alle rispettive battaglie, ad esempio, non dovrebbero essere insegnate aridamente solo con le date e le località che hanno segnato le tappe e i cambiamenti geopolitici delle città, delle regioni e degli stati. Sarebbe, invece, necessario spiegarne le ragioni, le strategie, le tattiche adottate, le innovazioni, arricchendo il tutto con particolari accattivanti (eventualmente anche con qualche "gossip"...), puntualizzandone bene gli esiti e i risultati sia positivi, sia negativi delle situazioni considerate. Quando i bambini sono ancora piccoli si usa molto "raccontare" la storia in un modo un po' fiabesco, cosa che, di per sé, non è affatto sbagliata proprio perché ne desta l'attenzione. Così come sarà altrettanto determinante anche in seguito, per gli allievi più grandicelli, far leva sul loro interesse per gli elementi concreti, sottolineandone l'evoluzione nel tempo (come vivevano i loro coetanei, come erano le abitazioni, l'alimentazione, le relazioni familiari e sociali, i mestieri e le professioni...). In tale costante rapporto tra passato e presente, si attiveranno, nella mente degli allievi, categorie sottese alla storia stessa come, ad esempio, l'analisi della struttura politico-istituzionale degli stati, della società e delle sue componenti (le classi sociali, le gerarchie, gli enti preposti all'organizzazione politica, la normativa in genere...).

Partendo dalla mia esperienza di docente di scuola secondaria di I grado e, considerando il fatto che la storia è di difficile apprendimento per gli alunni poiché implica pre-requisiti in parte legati all'astrazione e quindi a rappresentazioni mentali non sempre formatesi nel loro sviluppo cognitivo, credo sia particolarmente encomiabile lo zelo di alcuni discenti davanti alle pagine del nostro passato. Penso, in modo particolare, e con molta ammirazione, all'impegno di alcuni studenti stranieri i quali si vedono "invitati" a studiare una storia che non è quella del loro paese di origine, ed è spesso totalmente slegata dal loro retroterra socio-culturale, così come è fortemente disgiunta dalla loro

realtà la nuova lingua da apprendere poiché, a tal proposito, gli esperti dicono che “tradurre è un po’ tradire”. È, infatti, molto raro che essi riescano ad appassionarsi veramente a ciò che la scuola italiana “propina” loro, talvolta ignorando quasi totalmente il loro passato: la loro reazione è più che mai comprensibile e tali giovani alunni, altrettanto giustificabili.

#### 4. Guida per “lo studente che non c’è”

Molto spesso i docenti delle scuole di ogni ordine e grado ipotizzano programmazioni didattico-educative e piani di lavoro per tutti gli studenti, ricordando ciò che essi erano stati alla loro stessa età e, molto probabilmente, cercando di imitare coloro che avevano trovato sulla propria strada da ragazzi: i grandi “maestri” da non dimenticare, gli educatori esemplari che avevano fatto dell’insegnamento una professione con la “p” maiuscola e che, credendoci fino in fondo, avevano svolto il loro incarico con passione, amore, abnegazione, senza nemmeno rendersi conto degli sforzi che stavano compiendo, il tutto in modo a dir poco encomiabile.

Ma programmare per un “alunno standard” è un lavoro davvero mirato? È corretto farlo secondo quanto si va dicendo da più parti e da molti anni?

L’individualizzazione dell’insegnamento, il lavoro per gruppi di livello e la concretezza dei riferimenti sono entrati nel modo di pensare di tutti i docenti? È proprio di questo periodo il rientro a scuola di insegnanti ed alunni che, da anni, si interrogano sul perché, ancora così frequentemente, la scuola offra lo stesso volto e “non permetta a nessuno” di chiederne la ragione.

In un passato recentissimo, i docenti di storia delle SSIS, specie coloro che hanno svolto delle attività di didattica “frontale” e che provenivano di norma sia dal mondo universitario sia da quello della secondaria, dovendo “decidere” *quale metodo* indicare agli abilitandi di materie letterarie, si sono scontrati anche con un secondo interrogativo, per molti di loro quasi imprevedibile: “*Quale storia può essere insegnata agli alunni delle scuole secondarie?*”.

Le due domande, ovvie ma necessarie, riproponevano vecchi problemi: quali devono essere gli obiettivi e i contenuti dell’insegnamento della storia nelle scuole secondarie e quali, conseguentemente, gli obiettivi e i contenuti della formazione degli insegnanti di storia?

Quindi, come dovrebbe articolarsi il rapporto tra ricerca storica e insegnamento scolastico della storia stessa? Vorrei porre, ora, una domanda tutt'altro che banale: quella, celebre, che dà l'avvio al libro *Apologia della storia o il Mestiere di storico* di Marc Bloch: "A che serve la storia?" La domanda circola continuamente nelle aule delle nostre scuole. Essa riceve le più accattivanti risposte nelle introduzioni dei libri di testo scolastici, "ossequiosi interpreti" delle direttive ministeriali, le quali appunto prevedono che, propedeuticamente, l'insegnante convinca i propri alunni dell'utilità dell'insegnamento della storia.

Pertanto, alla domanda degli studenti "A che serve la storia?" ho dovuto rispondere anch'io da insegnante di scuola secondaria: il docente può rinforzare il concetto secondo il quale la storia è importantissima perché è la "riscoperta" delle nostre radici ed è infatti, oltre che la nostra memoria autobiografica, anche la nostra memoria semantica (non si perdano mai di vista gli studenti stranieri...).

È, oltremodo, anche la memoria delle genti e dei gruppi, una memoria collettiva, appunto. L'insegnante, quindi, è il mediatore tra la storia come scienza e la storia in quanto disciplina. È per questi motivi che non dovrebbe mai avere dubbi sull'utilità della storia.

Purtroppo, però, ne sperimenta ogni giorno, ogni ora di lezione, la problematicità e, talvolta, anche il rifiuto della storia intesa come *storia-disciplina*, rilevando, così, quanto sia una delle materie meno amate dagli studenti: sperimenta, inoltre, quotidianamente, anche se fortunatamente non sempre, "la debolezza" (e talvolta anche il fallimento) della propria mediazione, forse perché finalizzata alla trasposizione didattica di tale disciplina. Inutile dire che, ad esiti negativi, coincidono, per l'insegnante, frustrazioni, talvolta, insopportabili...

Meglio, quindi, trovare al più presto modi accattivanti, seppur scientificamente ineccepibili, per dimostrare quanto la storia sia importante e addirittura "vitale" per tutti poiché "insita" nel tessuto socio-politico della nostra realtà.

##### 5. La storia e gli uomini

È dunque "necessario – dice Marc Bloch – che nella natura umana e nelle umane società ci sia un sostrato immutabile; altrimenti, i nomi stessi di *uomo* e di *società* non significherebbero nulla per nessuno. Pensiamo forse di poterli conoscere, gli uomini, studiandone soltanto le reazioni di fronte alle circostanze peculiari di un dato momento?"

*L'esperienza si dimostrerà insufficiente a cogliere quel che essi sono anche in quel dato momento (...). Un'esperienza unica è sempre impotente a discriminare i propri fattori e, quindi, a fornire la sua propria interpretazione".* Marc Bloch è contrario all'idea che la storia sia la scienza del passato. *"L'oggetto della storia è per sua natura l'uomo. O meglio: gli uomini"*. A proposito della specificità del linguaggio di ogni scienza, egli afferma: *"i fatti umani sono essenzialmente fenomeni delicatissimi, molti dei quali sfuggono alle determinazioni matematiche. Per esprimerli bene e, di conseguenza, per bene intenderli (si comprende mai perfettamente quel che non si sa esprimere?) occorrono grande finezza di lingua e giusto colorito nel tono espressivo"*. Egli evidenzia, inoltre, la rischiosa contaminazione semantica che si presenta e si sviluppa spesso involontariamente, tra quanto concerne l'origine e la spiegazione della stessa: *"così che, forse, in parecchi casi il demone delle origini fu solamente un'incarnazione di quest'altro diabolico nemico della storia genuina: la mania del giudizio"*.

Sempre secondo Bloch, in primo luogo, si presuppone che le condizioni umane subiscano un mutamento radicale ed assoluto nel volgere di una o due generazioni: postulato che ignorerebbe l'immobilismo di molte strutture storico-sociali, sia nella tradizione orale (ad esempio nell'educazione dei giovani, lasciata ad insegnanti e ad adulti più anziani), sia nella tradizione scritta che raccoglie e confronta continuamente i differenti modi di pensare e i presupposti di una progettualità in continuo divenire.

Inoltre la relazione di intellegibilità tra i vari periodi deve essere bidirezionale: *"L'incomprensione del presente nasce fatalmente dall'ignoranza del passato. Forse però non è meno vano affaticarsi a comprendere il passato, ove nulla si sappia del presente. Questa facoltà di apprendere ciò che vive: ecco la massima virtù dello storico"*. Ancora oggi, noi docenti tendiamo ad utilizzare con gli studenti una serie di categorie del tempo corrente, allo scopo di arrivare alla piena comprensione dei tempi che furono.

Sentenzia ancora Bloch: *"L'erudito che non ami osservare intorno a sé gli uomini, né le cose, né gli eventi, meriterà forse il nome di utile antiquario. Farà bene a rinunciare a quello di storico"*. Perciò la vera storia, davvero "universale" è quella della reciprocità tra passato e presente. E come trasmettere tale **assioma inconfutabile** agli alunni della scuola secondaria di I grado? Marc Bloch ce lo insegna egregiamente. Qua di seguito ancora alcune riflessioni riportate nella sua opera immortale *Apologia della storia o il Mestiere di storico*. Marc

Bloch. Analisi storica: “*giudicare o comprendere*”? “*La Storia va criticata, rimproverata, compresa, accettata...? L'errore comune è quello di giudicare il passato con il metro di oggi, con le idee, la forma mentis, i tabù, i modelli con il quale viviamo e vediamo il presente. Ma i fatti di ieri si svolgevano in ben altre circostanze, in ben altri contesti storici, in particolari e determinate situazioni che hanno poco a che vedere con la nostra realtà. Ecco dunque perché, generalmente, consideriamo negativi certi aspetti di ieri*”.

Per noi docenti di oggi, dunque, sono necessari, (oltre a strumenti come gli ausili delle nuove tecnologie, ovunque sia possibile), anche e soprattutto la scienza, la passione e tanto interesse ed ascolto delle memorie del passato locale, nazionale e, possibilmente universale.

#### 6. La veridicità della storia

Le fonti narrative, cioè i racconti volutamente dedicati ad informare i lettori, sono un prezioso aiuto per lo storico. Tuttavia, la ricerca storica confida sempre di più nelle fonti non narrative, cioè nei materiali originariamente diretti a svolgere funzioni diverse dalla narrazione dei fatti: non che questo genere di materiali sia immune da menzogne o errori, ma si considera che almeno tale “deformazione” non sia stata concepita per fuorviare i posteri. Inoltre, questi materiali permettono:

- di supplire alle fonti narrative, quando queste manchino;
- di controllarne la veridicità;
- di evitare l'adesione incondizionata ai pregiudizi, alle false prudenze ed alle ristrettezze di vedute verso le fonti “narrative” e le stesse generazioni oggetto dei nostri studi.

Inoltre, nell'ambito delle fonti narrative, la parte più utile per il lavoro dello storico è quella che riguarda ciò che le fonti stesse *non avevano intenzione di dire*: le vite dei santi medievali non sono utili soltanto per i fatti che raccontano, ma diventano altrettanto preziose per intendere i modi di vivere e di pensare dell'epoca di compilazione. Proprio perché ogni fonte può essere preziosa, se interrogata nel modo giusto, il metodo di interrogazione diviene determinante. Bloch sottolinea l'*ingenuità* di chi pensa che lo storico si limiti alla consultazione e alla verifica della veridicità di documenti.

I testi parlano soltanto a chi li sappia interrogare: “*mai, in nessuna scienza, l'osservazione passiva – sempre nell'ipotesi che essa sia possibile – ha prodotto alcunché di fecondo*”.

In primo luogo è necessario sgomberare il campo dal luogo comune a monte del quale la conoscenza del passato, all'opposto di quella del presente, sarebbe sempre necessariamente "indiretta".

In secondo luogo, va chiarito che anche gli eventi presenti debbano essere conosciuti attraverso l'intermediazione di un altro soggetto (si veda l'esempio del generale in relazione alla conoscenza della battaglia che ha condotto): *"la famosa osservazione diretta, preteso privilegio dello studio del presente (...) è quasi sempre un'illusione, non appena l'orizzonte dell'osservatore si allarghi un po'".* *Qualsiasi raccolta di cose viste, comprende una buona metà di cose viste da altri"*. Su questo punto, lo studioso del presente non è affatto più favorito dello storico del passato.

D'altro canto, siamo certi che l'osservazione del passato, anche remotissimo, sia *sempre* indiretta?

Spesso lo storico osserva direttamente oggetti (materiali e immateriali) che lo pongono in una correlazione diretta – cioè senza l'intermediazione di un altro soggetto – con il fenomeno storico che intende analizzare. Ne consegue che *"la conoscenza di tutti i fatti umani del passato, e della maggior parte di essi nel presente, ha come sua prima caratteristica quella di essere una conoscenza per via di tracce"*. Esistono poi infinite variazioni tra i mezzi di indagine, dipendenti dal diverso affioramento delle tracce.

Qui l'importanza delle date riprende significato. In ogni caso, la quantità e la qualità delle tracce sono legate a fattori fortemente casuali: *"la differenza tra l'indagine del passato remoto e quella del passato prossimo è, ancora una volta, una differenza di grado. Non tocca la sostanza dei metodi. Non perciò è meno importante (...)*.

*Il passato è, per definizione, un dato non modificabile. Ma la conoscenza del passato è una cosa in fieri, che si trasforma e si perfeziona incessantemente"*. Certo, esiste un limite: il passato impedisce allo storico di conoscere ciò che volutamente non sia stato tramandato e tutta una parte della storia assume l'aspetto un po' incolore di un mondo senza individui.

### 7. La trasmissione delle testimonianze

L'importanza degli strumenti e della raccolta dei materiali è fondamentale per sorreggere, poi, la competenza e l'intuizione dello studioso. Ogni libro di storia dovrebbe contenere un capitolo che metta a nudo il meccanismo delle fonti: *"Sono persuaso che, a leggere queste*

*confessioni, anche i lettori non specialisti troverebbero un vero piacere intellettuale. Lo spettacolo della ricerca, con i suoi successi e le sue traversie, raramente stanca. Il bell'è fatto, invece, provoca gelo e noia”.*

Infatti, il miglior fornitore di fonti per lo storico è la catastrofe. Per esempio l'eruzione del Vesuvio ha fotografato Pompei consentendone l'acquisizione agli archivi pubblici di documenti che altrimenti sarebbero andati dispersi per i mille meandri delle storie personali degli antichi proprietari.

Le società riusciranno ad organizzarsi sempre meglio con la memoria e la conoscenza di sé *“a patto di impegnare una lotta a fondo contro i due principali responsabili dell'oblio o dell'ignoranza: la negligenza, che smarrisce i documenti, e l'ancor peggiore mania del segreto-diplomatico, – d'affari, di famiglia – che li nasconde e li distrugge (...).*

*La nostra civiltà avrà fatto un gran passo avanti il giorno in cui la dissimulazione, eretta a norma di comportamento e quasi a virtù borghese, lascerà il posto al gusto per l'informazione: cioè a dire, necessariamente, per gli scambi di informazioni”.*

#### 8. A caccia della menzogna e dell'errore

Se si vogliono constatare eventuali inganni o errori, attraverso lo scrupoloso confronto fra le fonti si rileverà che *“In senso assoluto, il buon testimone non esiste: ci sono soltanto buone o cattive testimonianze (...). Salvo poche eccezioni, si vede, si comprende bene soltanto ciò che ci proponiamo di percepire”.*

La precisione nell'osservazione varia notevolmente non soltanto da una persona all'altra, ma anche da epoca a epoca. In moltissime deformazioni della testimonianza *“quasi sempre l'errore è orientato in anticipo. Soprattutto esso si diffonde, prende radici solo se si accorda con le convinzioni preconcepite dell'opinione comune; diventa allora come lo specchio in cui la coscienza collettiva contempla i propri lineamenti”.*

#### 9. Giudicare o comprendere?

Vi sono ancora due problemi da affrontare: quello dell'**“imparzialità storica”** e quello della storia come sforzo orientato all'analisi. *“Là dove non possiamo più nulla, là dove gli ideali comunemente accettati*

*differiscono profondamente dai nostri, essa non è che un impaccio*". Il compito dello storico è la comprensione, mentre noi "posterì" giudichiamo troppo e non comprendiamo mai abbastanza.

#### 10. *L'idea di causa*

Lo stabilire rapporti di causa/effetto costituisce un'esigenza importantissima per il docente di storia, ma la ricerca di tali nessi non deve essere lasciata mai al caso, bensì avvalorata da prove inconfutabili: le fonti. Bisogna affrontare anche il nodo della scelta politica, intesa come politica culturale: ebbene, quale storia insegnare nei differenti ordini e gradi di scuola? Il mio parere è quello di scegliere alcuni grandi temi ed approfondirli, sviscerandone i problemi e collegandoli sempre alle medesime tematiche nel mondo attuale; le tematiche trattate si potranno inoltre arricchire con qualche ricerca d'ambiente da svolgersi autonomamente da parte degli allievi sul proprio territorio.

#### 11. *Come inserire la storia nel curricolo scolastico*

Per l'organizzazione e la realizzazione del *curricolo*, è interessante ripensare alle teorie di Benjamin Samuel Bloom, (U.S.A. 1913-1999) nell'ambito della psicologia dell'educazione. L'idea di fondo è quella secondo la quale la maggior parte degli studenti può pervenire ad un elevato livello di apprendimento, se vengono create per loro le condizioni favorevoli, uniformandole alle loro caratteristiche ed alle loro personali necessità. Nel caso della storia, è assai utile pensare alla memoria cognitiva della mente dei nostri alunni, la quale altro non è che la carta geografica della mente, ed è proprio alla mappa cognitiva posseduta che vanno ad aggiungersi le informazioni via via in arrivo, creando così una nuova mappa cognitiva... Infatti il processo di "immagazzinamento" delle conoscenze viene facilitato nel momento in cui ha inizio il percorso di organizzazione, cioè quando muoviamo dai pre-requisiti, cioè dai concetti e dalle mappe già possedute.

*Ecco di seguito la famosa struttura piramidale (riguardante la sfera cognitiva) elaborata da Bloom. Partendo dalla base troviamo la conoscenza, la comprensione, l'applicazione, l'analisi, la sintesi e la valutazione*





## 12. Come programmare proficuamente

Lo studio della storia ha come principale finalità l'inserimento di ogni singolo membro della collettività in uno spazio meta-temporale, permettendogli di individuare, attraverso lo studio del passato, una comune identità e di condividere in modo consapevole, con il gruppo di appartenenza, fatti e idee per arrivare poi alla scoperta della complessità della vicenda umana.

Si possono così individuare i seguenti obiettivi cognitivi (desunti dai criteri indicati dal Ministero):

- conoscenza degli eventi storici;
- capacità di stabilire relazioni tra fatti storici;
- comprensione dei fondamenti e delle istituzioni di vita sociale, civile e politica;
- comprensione ed uso dei linguaggi e degli strumenti specifici.

È davvero palese l'analogia fra taluni obiettivi cognitivi della storia con quelli indicati da B. S. Bloom, in particolare nella tassonomia della sfera cognitiva.

Pertanto gli allievi della secondaria di I grado non dovranno solo memorizzare eventi e circostanze, ma operare il costante sforzo di rispondere a domande peculiari, intrinseche alla disciplina, chiedersi il "perché" dei fatti.

Dovranno, inoltre, individuare le cause che li hanno resi possibili, cercando, perciò, di comprendere le motivazioni addotte dagli storici, cioè cogliere le ragioni mediante le quali gli esperti in materia spiegano un determinato avvenimento.

Proprio tale aspetto è in grado di innescare nei ragazzi una strategia cognitiva significativa, poiché ha come obiettivo la conquista di uno spirito critico e consapevole sul mondo passato e, parallelamente su quello presente. Sarebbe fondamentale, quindi, cogliere l'importanza dell'indagine storiografica che analizza uomini singoli, gruppi etnici e Nazioni nel loro interagire, ricostruendo le relazioni storico-culturali sulla cosiddetta linea del tempo.

### 13. *Conclusioni*

Mi piace concludere con una riflessione di un filosofo contemporaneo, Pietro Piovani il quale afferma: “Lo storico è un profeta del passato solo in quanto a suo modo profetizza. Il suo frugare l'ieri nasconde sì la curiosità dell'oggi, ma perché questa contiene la trepidazione e la speranza del domani...”.

## *Perché più storia nella scuola*

Alfredo Venturi

### 1. *Una sorpresa*

È stata una sorpresa per tutti: ci si aspettava che la ricorrenza dei primi centocinquanta anni dell'unità d'Italia avrebbe avuto una dimensione puramente rituale, avrebbe espresso una buona dose di retorica, frasi fatte, adempimenti formali. Insomma niente altro che una fastidiosa incombenza imposta dal calendario, da sbrigarsi in fretta e da dimenticarsi rapidamente. Non a caso il programma celebrativo era stato lungamente osteggiato, addirittura uno dei partiti di governo, portatore da sempre di sentimenti antiunitari, aveva cercato d'impedire che il 17 marzo, la data del compleanno dell'Italia unita, fosse elevato al rango di festività nazionale. Queste resistenze al progetto unitario riassumevano in pratica tre tendenze critiche nei confronti del Risorgimento.

La prima è quella di chi vorrebbe isolare dal contesto nazionale i propri territori, animando propositi che coprono un ampio ventaglio di opzioni: da un federalismo inteso come arroccamento fino alla secessione.

C'è poi l'atteggiamento di chi rimpiange, da posizioni geografiche opposte, l'assetto preunitario sconvolto dalla spedizione garibaldina nel Sud.

Abbiamo, infine, la posizione di quegli *ultras* cattolici che non perdoneranno mai al Risorgimento di avere preso le armi contro il papa demolendo il temporalismo vaticano.

Quest'ultima visione è stata drasticamente ridimensionata dalla stessa Chiesa, per la precisione dalla conferenza dei vescovi italiani, che accettando finalmente un'interpretazione laica del Risorgimento è corsa ai ripari contro il rischio di una contrapposizione che avrebbe riproposto la stagione del *Tevere più largo*, secondo il titolo della celebre analisi di Giovanni Spadolini.

Un documento ufficiale della Conferenza episcopale italiana ha infatti costruito un ponte sul fiume che separa la Roma laica dalla Roma vaticana, allineandosi al riconoscimento ufficiale dei valori che culminarono centocinquanta anni or sono nella positiva conclusione del processo unitario.

Sono invece rimaste ai margini le nostalgie per il regno borbonico del Sud, l'impresentabile creatura politica che crollò come un castello di carte davanti alla convergente pressione di volontari di Garibaldi e dell'esercito sabauda.

Quanto alla prima tendenza, quella degli egoismi nazionali alla riscossa contro lo stato nazionale, ha finito con l'arrendersi di fronte alla determinazione con cui lo stato stesso, soprattutto per l'opera di persuasione svolta dal presidente della repubblica Giorgio Napolitano, ha voluto che la scadenza del primo secolo e mezzo di vita in comune degli italiani venisse degnamente celebrata, e dunque che il processo unitario e l'unità fossero considerati come valori fondanti della nostra repubblica.

La sorpresa è venuta dal paese, che si è ricoperto di quelle stesse bandiere delle quali il massimo esponente del leghismo antiunitario aveva suggerito un uso non esattamente protocollare.

È emerso inaspettatamente, in modo confuso e indefinito com'è la regola in questo nostro benedetto paese, qualcosa di simile a un sentimento nazionale, quello stesso sentimento nazionale che il fascismo pareva avere irrimediabilmente discredito, al punto che la parola patria era diventata quasi impronunciabile.

L'adesione popolare alle varie manifestazioni organizzate per la circostanza, dalle mostre ai concerti, dai dibattiti ai cicli di letture, ha rivelato l'esistenza nella nostra opinione pubblica di un inaspettato "bisogno di storia", certamente motivato, fra l'altro, proprio dagli eccessi polemici dei fautori della secessione o, almeno, di un federalismo interpretato come barriera da erigersi a protezione d'interessi locali.

Non a caso il proliferare di bandiere esposte nelle case private è stato particolarmente visibile nelle regioni del Nord, proprio quelle investite dalla predicazione leghista.

Certo si tratta di un bisogno largamente insoddisfatto, perché parallelamente alla rivelazione di questa sorprendente sintonia con i temi connessi al punto culminante della nostra storia nazionale sono emerse anche incredibili lacune nella conoscenza di quegli stessi fatti e di quegli stessi personaggi che si andavano celebrando.

## 2. *Chi parla, bene o male, di Garibaldi?*

Siamo di fronte a un paradosso: se già nel 2008 un sondaggio condotto dalla rivista “Reset”<sup>1</sup> aveva rivelato, fra l’altro che un 70 per cento degli italiani giudicava positivamente l’unità nazionale, mentre addirittura il 77 per cento esprimeva una valutazione lusinghiera sulla figura di Giuseppe Garibaldi e tutto ciò che essa rappresenta, al tempo stesso altre rilevazioni mostrano che queste prese di posizioni si fondano su basi cognitive assai precarie. Del resto basta seguire un programma televisivo di quiz per notare quanto sia scarsa, a tratti persino imbarazzante, la dimestichezza dell’italiano medio con le idee, i fatti e i personaggi della nostra storia nazionale e più in generale della storia. Risulta largamente ignorato perfino il risorgimento, che pure è, per così dire, tradizionalmente illuminato da fasci di luce contrapposti: da una parte lo esalta da sempre, finendo con il soffocarlo, un’asfissiante retorica, dall’altra lo contestano i revisionisti di varia natura cui si accennava più sopra. Inoltre la questione è avvolta dalle nubi della superficialità e dell’approssimazione. Si fa, per esempio, una gran confusione fra il federalismo “positivo” di Carlo Cattaneo, ideato per mettere insieme le parti d’Italia, e quello “negativo” di chi vuole servirsene per correggere un’unità che bene o male ha retto per un secolo e mezzo. Garibaldi, Mazzini, Cavour: personaggi storici? Ma no, toponimi piuttosto, nomi di strade, nomi di piazze, o di stazioni, di ospedali, di navi da guerra.

Non c’è dubbio: è impossibile non addebitare alla scuola una decisiva quota di responsabilità per questa situazione. Per rimanere al Risorgimento: è praticamente scomparso dalla scuola primaria, ove si eccettuino iniziative personali di alcuni docenti, appena sfiorato alla fine della secondaria di primo grado, resta affidato a una trattazione generalmente svogliata alla fine della secondaria di secondo grado.

Come si concilia questo stato di cose con il fatto che 70 e 77 italiani su cento esprimono un giudizio positivo rispettivamente sull’unità e su Garibaldi?

Dobbiamo forse questo paradosso alla propaganda alla rovescia degli antiunitari? L’idea dell’Italia una e indivisibile è rafforzata proprio da chi vorrebbe dividerla?

Questo punto specifico induce a una riflessione e pone una domanda: se tanti italiani guardano con interesse alla storia, sia pure i-

<sup>1</sup> E. Ambrosi, *Ma Garibaldi tiene*, in “Reset”, n. 107/2008.

gnorandola al di là delle grandi linee, per reazione alle pulsioni anti-nazionali, dobbiamo forse dedurre che scopo della storia è la costruzione e il consolidamento di un'identità nazionale?

Bisogna dirlo subito a scanso di fraintendimenti: no, non è questa la finalità della storia, almeno non la sua finalità primaria.

### 3. *Breve storia della Storia*

Si sa come questa disciplina si è evoluta nel corso dei secoli, dai tempi della *historia magistra vitae* in avanti. Abbiamo avuto la storia “teocentrica” del Medioevo, che iscriveva la vicenda umana in un disegno provvidenziale e dunque per natura indiscutibile.

Poi venne il Rinascimento che, spostando l'ottica dalla divinità all'uomo, mise in chiaro che è proprio quest'ultimo, nel bene e nel male, il responsabile principale della vicenda che lo riguarda. Infine venne l'età dei lumi, che finalmente estese la visione oltre gli angusti orizzonti domestici.

Sarà l'affermarsi dello stato-nazione a entrare in contraddizione con questa visione elaborata dal pensiero illuminista, che pure fu indirettamente artefice dello stato-nazione stesso attraverso la rivoluzione francese. Lo stato-nazione fece infatti cortocircuito con quella concezione della storia allargata al mondo intero, che non disdegnava più le parti periferiche della dantesca “aiuola che ci fa tanto feroci”: e dunque ostacolò il primo tentativo di affermare quella “storia globale” di cui oggi si parla tanto.

Infatti la restrizione di questa generosa visione del mondo alle angustie dello stato-nazione ricondusse anche la storia all'interno di un orizzonte limitato ai confini statali, incaricandola proprio di contribuire alla formazione delle identità nazionali. E così la “storia patria” ha finito con il soffocare la storia. Si è infatti affermata la tendenza che nel caso nostro, una volta fatta l'unità d'Italia, affidava anche a questa disciplina il compito primario di “fare gli italiani”. O la storia come parte dell'educazione civica, come strumento per affermare e diffondere i valori dell'appartenenza nazionale, della *citizenship*, di quella, per fare un esempio caratteristico, che a Londra e dintorni viene chiamata *britishness*. Obiettivi probabilmente importanti, ma del tutto riduttivi rispetto alla potenzialità educativa e culturale di questa disciplina. Obiettivi, per di più, che di questi tempi devono fare i conti con il carattere multietnico delle società occidentali, e di riflesso delle loro scuole. È forse possibile insegnare la *britishness* a ragazzi che pro-

vengono dal Pakistan, o dal Bangladesh, o da qualsiasi altra parte di quello che fu l'impero vittoriano?

Ad affermarsi nel mondo occidentale sono state, dunque, all'interno dei singoli stati, storie nazionali inquadrare sullo sfondo di una vicenda rigorosamente eurocentrica e cristianocentrica, una narrazione degli eventi dell'umanità bianca che ignorava, o quasi, i "paesi senza storia". C'era un "altrove", certo, ma confuso e indistinto, a volte abitato dal "buon selvaggio" rousseauiano, luogo di ricerche esotiche e di avventure militari: erano i tempi in cui l'Europa s'impadroniva del mondo parlando di missione civilizzatrice (il *white man's burden* di Rudyard Kipling), al punto che l'antropologia culturale si affermò sotto il nome di "sociologia coloniale". È diventata proverbiale la situazione di quegli alunni africani che frequentavano le scuole pubbliche nei possedimenti francesi: davanti a loro stava l'enigma di quel capitolo iniziale del libro di testo titolato con queste parole: *Nos ancêtres les Gaulois*. Proprio così, *I Galli, nostri antenati*, e davanti al ragazzo dalla pelle nera, ancora ignaro delle complessità della vita, l'immagine di un grande guerriero biondo...

Il retaggio coloniale pesa tuttora sul sistema educativo francese. Di fronte alla reticenza con cui il tema viene trattato (nella scuola multietnica, si noti, affollata anche dai figli e dai nipoti dei colonizzati!), si fa appello alla "libertà pedagogica" offerta al docente dalla prassi e dal carattere interdisciplinare della materia insegnata: "Per rimediare all'assenza del fatto coloniale nella sua complessità storica, in particolare dal punto di vista del colonizzato, può essere utile impiegare la specificità del nostro mestiere d'insegnante pluridisciplinare di Lettere per affrontare ciò che i programmi di storia non specificano con chiarezza"<sup>2</sup>. Ancora in Francia, un'aspra polemica è seguita alla recente decisione del ministero dell'Educazione nazionale di fare spazio nei programmi della scuola secondaria superiore alla storia dell'Africa<sup>3</sup>. Immediatamente dallo schieramento conservatore è scaturita una *lobby* denominata *Notre histoire c'est notre avenir*, che denuncia il sacrificio delle gloriose vicende del Re Sole e di Napoleone a tutto vantaggio delle oscure vicende africane. Naturalmente il ministero ha

<sup>2</sup> F. Sionneau, *Quand enseigner l'histoire africaine au collège devient polémique*, Le Nouvel Observateur, 30 settembre 2010: <http://tempsreel.nouvelobs.com/actualite/societe/20100930.OBS0607/quand-enseigner-l-histoire-africaine-au-college-devient-polemique.html>

<sup>3</sup> F. Gillot, *L'histoire en lycée professionnel: l'exemple du fait colonial*, 25 maggio 2011: <http://aggiornamento.hypotheses.org/337>.

respinto la critica, facendo notare che la storia di Francia non è affatto sacrificata da questo allargamento di prospettiva.

#### 4. *Benvenuta World History*

Dopo che il retaggio culturale europeo si fu proiettato sul continente americano attraverso la costituzione degli Stati Uniti, si determinarono oltre Atlantico due distinti filoni storici: da una parte si studiavano le vicende nazionali ma erano in pratica limitate all'America *wasp*, bianca, anglosassone e protestante, dall'altra si prendeva in esame il resto del mondo ma ancora una volta attraverso un'ottica che escludeva, o appena sfiorava, quelle parti dell'umanità prive di credenziali "bianche" o almeno cristiane. L'epoca della globalizzazione era ancora lontana, e così le distanze fisiche e culturali favorivano questa compartimentazione della visione storica.

Oggi la prospettiva è cambiata: il mondo è entrato in contatto diretto con realtà tradizionalmente esotiche e la necessità di comprendere quei mondi che una volta venivano ignorati o quasi (si parla qui, ovviamente, nell'ambito dell'insegnamento della storia nelle scuole: non degli studi specialistici che anche su quei mondi sono da sempre impegnati) si è fatta impellente, sia per una più diretta stimolazione intellettuale, sia per ragioni eminentemente pratiche.

Ecco dunque farsi strada la *World History*, che non a caso viene chiamata anche storia globale, o addirittura, con esplicito riferimento al superamento dell'orizzonte domestico, transnazionale. Da notarsi che nei *colleges* americani questa nuova incarnazione della disciplina (che non ha niente in comune con la cosiddetta storia internazionale, impegnata sulle tematiche delle relazioni fra gli stati) ha preso il posto, a partire dagli anni settanta del Novecento, di quella che un tempo si chiamava *Western Civilization*, e secondo tradizione limitava il discorso al mondo bianco, cristiano ecc. A tutto ciò che al di là delle frontiere nazionali rifletteva comunque l'appartenenza a una medesima cifra culturale.

La globalizzazione ha corretto tutto questo, anche se non ancora del tutto: la memoria collettiva tende a farsi condivisa perché nell'era della globalizzazione, delle grandi migrazioni e delle società multietniche è diventato essenziale capire l'altro, il nuovo vicino, il nuovo *partner*, il migrante che bussava alla nostra porta. Non è più così esotico studiare la Cina, oggi che con la Cina, e la sua posizione dominante nei commerci mondiali, bisogna comunque fare i conti.



Prima di arrivare a questi sviluppi, la storia ha conosciuto traversie che ancora oggi ne offuscano il prestigio. Asservita alle necessità identitarie degli stati, soprattutto degli stati autoritari, questa disciplina veniva in molti casi ulteriormente inquinata dalla propaganda, che stabiliva gerarchie fra le nazioni, attribuiva alla propria maestose missioni storiche e arrivava a tratteggiare come “brutti, sporchi e cattivi” i popoli geopoliticamente sentiti come avversari e dunque potenziali nemici. È recente una serie di furibonde polemiche, che hanno più volte sfiorato l’incidente diplomatico, fra il Giappone da una parte, la Corea e la Cina dall’altra. Oggetto del contendere i libri di testo in uso nelle scuole giapponesi, che trattando di storia del Novecento sorvolavano disinvoltamente sulle politiche aggressive dell’Impero del Sol levante, sulla brutalità e sulle atrocità dell’occupazione militare nipponica.

Qualcosa di analogo si può dire per la reticenza con cui i testi di storia in alcuni *Länder* tedeschi continuano a trattare temi cruciali come il consenso popolare al regime nazista o la tragedia dell’Olocausto, trascurando parallelamente le ardite e disperate imprese della Resistenza tedesca, dalla *Weisse Rose* degli studenti di Monaco fino alle congiure militari come quella che culminò nel fallito attentato di Claus von Stauffenberg.

Anche l’approccio e il metodo didattico hanno a lungo risentito, e in parte risentono ancora, di molte semplicistiche approssimazioni. Imperava la cosiddetta *histoire-bataille*, come un giorno la chiameranno gli innovatori della scuola francese delle *Annales*: una pura e semplice cronologia, un catechismo di battaglie, appunto, di dinastie e di successioni ai troni, una storia fatta di date e di nomi da mandare a memoria. Si arriverà, per reazione, all’eccesso opposto: al diavolo le date, con il bel risultato di togliere di mezzo quella griglia temporale sulla quale è pur sempre utile fissare i momenti della vicenda umana. Così come l’altra griglia, quella geografica, inspiegabilmente altrettanto sacrificata: come se la geografia, illustrando l’indispensabile contesto spaziale della vicenda storica, non fosse altrettanto illuminante. Studiare storia senza applicarla ai luoghi fisici nei quali la vicenda si è svolta è come svincolare il tempo dallo spazio: è come affrontare la fisiologia ignorando l’anatomia.

### 5. *Ma la cultura si mangia?*

E così una grande confusione si è venuta a determinare fra gli addetti ai lavori, incerti fra la consuetudine ormai radicata di recitare e far recitare una sequenza di frasi fatte e il manifestarsi di una nuova esigenza, quella di abituare al ragionamento sui processi evolutivi dei gruppi umani nei loro tempi e nei loro spazi. A toglierli dall'imbarazzo, gli addetti ai lavori, in Italia sono arrivate le riforme che hanno sottratto peso, spazio e vigore a questa disciplina. In fondo si tratta "soltanto" del passato: che senso ha, si domanda retoricamente lo studioso americano Peter N. Stearns<sup>4</sup>, approfondire il passato visto che viviamo nel presente pensando al futuro?

È proprio questa la rudimentale semplificazione che sembra avere motivato i riformatori italiani. Non fu forse un ministro del governo di Roma a sentenziare che "la cultura non si mangia" (più elegantemente ancora quel ministro disse: "provate a farvi un panino con la *Divina Commedia!*") e dunque non vale la pena sprecare fondi dello stato per sostenerla? È lo stesso atteggiamento mentale che condanna senza appello gli studi di latino, lingua morta che "non serve a niente", a differenza dalle "tre I": impresa, internet e inglese, quelle sì che servono! E allora sia quella, la divisa utilitaristica della nostra povera scuola! Errore utilitaristica, oltre tutto, perché con quei paradigmi non è che si faccia molta strada, nemmeno sul terreno pratico che sta tanto a cuore ai teorici delle "tre I".

Dunque anche per l'insegnamento della storia si è voluto sveltire, sfrondare, tanto più che il modo come generalmente veniva trattata non la rendeva certo affascinante. Per cominciare si è fatto un gran discutere sui cicli: erano tre una volta, rispettivamente per l'allora scuola elementare, la media inferiore, la superiore. Ogni ciclo percorreva la vicenda umana, sia pure con i limiti di cui si è parlato, dalla cosiddetta "preistoria" fino al Novecento, secondo la tradizionale periodizzazione di storia antica, medievale, moderna, contemporanea. Si fece strada l'idea di un unico ciclo, con il risultato che l'apprendimento doveva fare i conti con il diverso grado di maturazione intellettuale fra chi frequentava l'elementare e chi era arrivato al liceo, per cui ai bambini toccava la storia di Roma, agli adolescenti la rivoluzione francese.

<sup>4</sup> P. N. Stearns, *Why Study History?*, American Historical Association, 1998: <http://www.historians.org/pubs/free/WhyStudyHistory.htm>

Pur con tutti i suoi difetti e le sue approssimazioni, la manualistica a servizio dei tre cicli rifletteva i diversi gradi di maturazione degli studenti: il disegno storico veniva dunque per due volte ripreso, approfondito, adeguato alle capacità intellettuali nel frattempo potenziate dalla crescita.

Il ciclo unico significa, nella migliore delle ipotesi, che Giulio Cesare resta nella memoria come un racconto fiabesco, a differenza di Napoleone sul quale almeno è stato possibile ragionare, e speriamo che lo si sia fatto. Oggi i quadri orari della scuola secondaria superiore, o secondo ciclo che sia<sup>5</sup>, assegnano alla storia una copertura quinquennale: per i licei novantanove ore annue di lezione per il biennio unitamente alla geografia, sessantasei nel triennio; per gli istituti professionali sessantasei ore senza alcun aggancio con la geografia (ma con la raccomandazione di “correlare la conoscenza storica agli sviluppi della scienza, della tecnologia e delle tecniche negli specifici campi professionali di riferimento”); e sessantasei ore annue anche per gli istituti tecnici, con l’abbinamento biennale ad altre trentatré ore di geografia per i soli indirizzi amministrativo-finanziario e turistico.

Perché non siano una perdita di tempo e servano a qualcosa, occorre che quelle ore vengano impiegate con lungimiranza didattica. Studiare storia non è come rovistare fra i polverosi scaffali della soffitta: è la ricerca di una dimensione temporale, e anche spaziale, nella quale la vicenda umana possa essere inquadrata per una migliore comprensione, che ci aiuti a capire anche i problemi dell’oggi.

Inoltre anche disponendo di buoni manuali (non è sempre questo il caso, purtroppo), non basta impadronirsi dei loro schemi, dovrebbero maieuticamente funzionare come stimoli all’autonoma capacità di pensare.

Quanto ai docenti, non è stato certo un bel segnale la chiusura delle scuole di specializzazione all’insegnamento secondario: ma l’appunto riguarda ovviamente tutte le discipline. In particolare la storia necessita di aggiornamenti didattici, visto che la sua gestione scolastica è stata così fortemente condizionata dai tempi. Per entrare nel meccanismo della disciplina, bisogna che si ricerchino, si consultino e si confrontino le fonti, si studino documenti, si mettano a confronto interpretazioni diverse.

<sup>5</sup> Ministero dell’Istruzione, Università e Ricerca, *Nuovo impianto organizzativo a partire dalle classi prime dell’anno scolastico 2010-2011 (nuovi licei, nuovi istituti professionali, nuovi istituti tecnici)*: [http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma\\_superiori/nuovesuperiori/index.html#regolamenti](http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html#regolamenti)

Bisogna che si abituino i nostri ragazzi a considerare la storia come il prodotto dell'interazione fra presente e passato, e poiché di “presenti” non c'è soltanto il nostro, è utilissimo, per capire il mondo, confrontare le letture dei vari contesti in epoche diverse, arrivando a una visione, per così dire, stereoscopica della complessa vicenda umana. È utile anche approfondire le interazioni fra i momenti della storia: per esempio gli eventi di Roma antica come elementi ispiratori di esperienze così diverse come la rivoluzione francese e il fascismo italiano.

E poi cercare i raccordi, i rimandi, i corsi e ricorsi per dirla alla *Vico*: per esempio che rapporto c'è fra classicità e rinascimento, fra classicismo e neoclassicismo? Perché l'Ottocento romantico riempì il paesaggio di monumenti neogotici? E per quale motivo i soldati americani, sbarcando in Francia nel 1917 per dare una mano all'Intesa nella sfida della Grande Guerra, si presentarono al grido di “Eccoci, La Fayette”?

O ancora, perché mai il Reno ha alternato nei secoli la funzione di barriera e quella di cerniera fra realtà rispettivamente contrapposte e solidali?

#### 6. *La quarta memoria*

Torniamo a Stearns, lo specialista che abbiamo già citato<sup>6</sup>. Docente di storia alla George Mason University di Fairfax, Virginia, è il fondatore e direttore del “*Journal of Social History*”. In questo contributo per l’“*American Historical Association*” Stearns si propone di rispondere alla domanda che molti si pongono, negli Stati Uniti e altrove: perché studiare la storia? Un tempo, ricorda, questa conoscenza serviva come identificativo sociale, per distinguere la persona colta dall'incolta: le date e le successioni dinastiche venivano tacitamente usate come parole d'ordine per entrare nel club. Ma questa funzione, a parte il suo inaccettabile carattere discriminatorio, non faceva che favorire l'assimilazione puramente mnemonica degli eventi storici. Tutto questo appartiene o dovrebbe appartenere al passato, e dunque la domanda va posta su nuove basi: perché la storia?

Alla risposta tradizionale, per favorire il consolidarsi di un'identità nazionale e formare dei cittadini consapevoli, Stearns ne affianca altre di maggior respiro intellettuale.

<sup>6</sup> P. N. Stearns, *Op. cit.*

La conoscenza della storia ci aiuta a comprendere come funzionano il mondo e la società umana. Ci aiuta a capire sia i cambiamenti, sia la continuità degli assetti sociali, dei valori, delle istituzioni. Ci fornisce ampio materiale per investigare sulla condizione umana. Ci offre spunti per la valutazione etica dei comportamenti: naturalmente non serve a questo soltanto la storia degli eroi e dei grandi personaggi, ma soprattutto quella della gente ordinaria.

Infine la storia ben raccontata è carica di bellezza. Purtroppo, possiamo aggiungere, non sempre la storia è ben raccontata. Eppure questo elemento può trasformare in avventura piacevole e coinvolgente quella che altrimenti rischia di ridursi a una noiosa immersione nella banalità cronologica. Stearns sottolinea anche un elemento tecnicamente formativo degli studi storici: se bene insegnata, questa disciplina sviluppa la capacità di ricerca, l'attitudine a cercare, scegliere e valutare le fonti, l'analisi dei documenti, la capacità di confrontare interpretazioni diverse. Anche se sarebbe improprio andare alla ricerca di finalità utilitaristiche che sono di per sé anticulturali, lo studio della storia sviluppa modi di pensare e di decidere che possono essere preziosi in qualsiasi attività professionale. Ma soprattutto lo studio della storia scongiura il rischio di quelle amnesie collettive, non meno pericolose della smemoratezza individuale, che possono portare una comunità al disastro. È proprio la storia a insegnarlo: una società priva di memoria, o con la memoria falsata da approcci irresponsabili alla narrazione del passato, si espone a rischi fatali.

Come ricorda l'eminente biologo britannico Richard Dawkins, lo studio dell'evoluzione per selezione naturale ci dice con chiarezza che "le informazioni su come gestire il presente in maniera da sopravvivere nel futuro sono per forza di cose spigolate dal passato". Dal passato proviene anche quel retaggio storico che nell'analisi dello scienziato finisce con l'immagazzinarsi in una "quarta memoria", che si aggiunge al patrimonio genetico incaricato di conservare le tecniche di sopravvivenza, agli anticorpi che fissano il ricordo naturale o artificiale (i vaccini) delle aggressioni patologiche, infine alla memoria come l'intendiamo comunemente.

"Il *database* del mio cervello contiene qualcosa di più di una semplice registrazione degli avvenimenti e delle sensazioni della mia vita personale, anche se questi sono stati i confini entro i quali il cervello si è evoluto in origine. Il nostro cervello include memorie collettive che non abbiamo ereditato geneticamente dalle passate generazioni, ma che ci sono state tramandate con le parole, i libri, e al giorno d'oggi

internet. Il mondo in cui voi e io viviamo è assai più ricco grazie a coloro che sono esistiti prima di noi e hanno iscritto la loro influenza nel *database* della cultura umana”<sup>7</sup>.

Nelle parole del naturalista questa trasmissione è data per scontata e in effetti lo è, ma bisogna vedere come. C’è modo e modo di raggiungere l’obiettivo, la quarta memoria va coltivata con molta cura. In particolare spetta proprio a un efficace insegnamento della storia, nell’età formativa per eccellenza, far sì che il “*database* della cultura umana” sia strutturato al meglio, in modo non casuale, con criteri di organizzazione scientifica, e soprattutto dando libero campo all’autonoma capacità del singolo di pensare, di valutare, di confrontare, di giudicare. Bisogna dare modo all’intelligenza d’identificare, frugando nel deposito della memoria storica oltre che fra i ricordi individuali, gli elementi utili per affrontare la vita.

<sup>7</sup> R. Dawkins, *The Greatest Show on Earth*, 2009, tr. it. *Il più grande spettacolo della terra*, Milano, Mondadori, 2010.

## *Costituzione ed educazione alla cittadinanza*

Stefano Aicardi

### *1. Le "conoscenze civiche" ai tempi del "grande fratello TV"*

Chi avesse cercato “educazione civica” con uno dei più noti motori di ricerca, intorno alle ore 10:00 di lunedì 31 ottobre 2011, avrebbe trovato: circa 432.000 risultati (0,27 secondi) più i video circa 286 risultati (0,20 secondi).

Per “Cittadinanza e Costituzione”: circa 1.920.000 risultati (0,47 secondi) più i video circa 98 risultati (0,28 secondi).

Per “Educazione alla cittadinanza”: circa 2.040.000 risultati (0,18 secondi) più i video circa 218 risultati (0,20 secondi).

Per “Educazione alla legalità”: circa 5.300.000 risultati (0,13 secondi) più i video circa 283 risultati (0,26 secondi).

Esiti ben più impressionanti avrebbe però ottenuto chi avesse scritto, nel campo di ricerca, “grande fratello”: circa 8.410.000 risultati (0,15 secondi) più i video circa 29.000 risultati (0,14 secondi) o "x factor" circa 107.000.000 (0,28 secondi) più i video circa 386.000 risultati (0,16 secondi).

I tempi di ricerca sembrano perfino più significativi delle quantità di "risultati". Temo che questi dati, nella loro apparente banalità, costituiscano di per sé, senza bisogno di altri commenti, una constatazione di fondo.

È sotto gli occhi di tutti che gli adolescenti di oggi effettivamente possono disporre di strumenti tecnici di accesso alla conoscenza... *rectius* alle informazioni, quasi incomparabilmente più veloci e più affidabili rispetto a quelli utilizzati dai loro stessi genitori.

È, però, ugualmente evidente che questi strumenti rendono, se possibile, ancora più cruciale il possesso di competenze di analisi, di sintesi e di valutazione, competenze che in ciascuno – e a maggior ragione in adolescenti – possono essere spossate, o perfino abortite, dalla ridondanza delle notizie e dalla manipolazione (intenzionale o caotica) dei contesti.

La criticità della lettura di questi fenomeni e comportamenti traspare anche – mi pare – dalle *Conclusioni del Rapporto Nazionale per la terza indagine IEA sull'Educazione Civica e alla Cittadinanza*<sup>1</sup>. Questa sede non può offrire spazio sufficiente anche solo per sintetizzare le complesse metodologie della ricerca, ma si richiama l'attenzione sulla comparazione di queste due affermazioni: “In altri termini il livello di conoscenze civiche degli studenti di una scuola è più basso, se nel territorio della scuola stessa sono presenti in maggior grado problematiche sociali relative all'immigrazione, alla scarsa qualità degli alloggi, alla disoccupazione, ai conflitti etnici, alla povertà, alla criminalità organizzata, alle bande giovanili, alla microcriminalità, alle molestie sessuali, all'abuso di droga e di alcol.

Questo tipo di relazione, sulla base del modello analizzato, non appare vera se invece si prende in considerazione la presenza di problemi sociali all'interno della scuola. La maggiore presenza all'interno della scuola di vandalismo, assenze non giustificate, razzismo, bullismo, abuso di droga e alcool non è associata con un livello di conoscenze civiche più basse”.

Si ricorderà inoltre che la precedente indagine era stata rivolta, con riguardo al caso italiano, agli studenti del biennio della scuola secondaria di secondo grado, mentre ICCS 2009 coinvolge soltanto gli studenti più giovani, ancora al primo grado.

Infine non si può tacere dell'esclusione dal campo di ricerca degli effetti indotti dall'applicazione di tecnologie radicalmente innovative ai giochi e alla comunicazione, così come degli impatti sui ragazzi provocati dai disvalori e dai comportamenti degradanti che dilagano sui *media*, a partire, ovviamente, dalle televisioni.

Anche per questi motivi è sembrata ineludibile la constatazione della preponderanza di riferimenti – per non parlare di veri e propri modelli – che grondano idiozia e imbecillità, pure in un ambito, come quello di internet, frequentemente e non erroneamente celebrato come luogo di esercizio di libertà, di diritti, di partecipazione attiva e democratica.

<sup>1</sup> Il *Rapporto Nazionale*, a cura di Genny Terrinoni, è pubblicato dall'Invalsi (Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione) con Tecnodid editrice: [http://www.invalsi.it/download/rapporti/iccs2009/Rapporto\\_ICCS\\_2009.pdf](http://www.invalsi.it/download/rapporti/iccs2009/Rapporto_ICCS_2009.pdf)



## 2. "Cittadinanza e Costituzione"

Risulta certo meno evidente, ma non per questo meno critica, un'altra constatazione indotta dalla lettura di documenti ufficiali direttamente riguardanti l'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione", istituito nel 2008.

Da un lato si registrano dichiarazioni d'intenti. Come si può leggere in una pagina del sito del Miur dedicata agli studenti: "L'insegnamento di **Cittadinanza e Costituzione** ha dunque l'obiettivo di insegnare alle giovani generazioni come esercitare la democrazia nei limiti e nel rispetto delle regole comuni"<sup>2</sup>.

Dall'altro lato il *Documento d'indirizzo* dello stesso Ministero svolge, nella *Premessa*, una puntuale presentazione dei propri contenuti. Un passaggio preliminare ricorda tuttavia che: "La storia cinquantennale dei tentativi di istituire un insegnamento di *educazione civica* nella scuola rivela successi, intuizioni nobili e soluzioni ingegnose, ma anche vari insuccessi".

Seguono poi annotazioni che intendono chiarire le funzioni dei successivi paragrafi del *Documento d'indirizzo*, documento che risulta articolato come segue: "**1. Ragioni e prospettive del rapporto fra scuola e "Cittadinanza e Costituzione"**

1) *L'educazione civica nei cambiamenti istituzionali avvenuti nel corso dell'ultimo cinquantennio*

A) Il DPR **13.6.1958**, n. 585 per la scuola secondaria di primo e secondo grado.

B) Il DM **9.2.1979** per la scuola media e il DPR **12.2.1985**, n. 104 per la scuola elementare.

C) La direttiva **8.2.1996** n. 58 e gli sviluppi successivi.

D) L'occasione della riforma costituzionale del Titolo V e i nuovi Statuti Regionali.

E) La legge delega **28.3.2003**, n. 53 e il decreto legislativo **19.2.2004**, n. 59.

F) Il DM **31.7.2007**.

G) Il Ddl **1.8.2008** e il Decreto legge **1.9.2008** n. 137, convertito nella legge **30.10.2008**, n. 169: continuità e novità.

2) *Le competenze sociali e civiche raccomandate dall'Unione Europea e l'educazione alla convivenza civile.*

<sup>2</sup> [http://iostudio.pubblica.istruzione.it/web/guest/cittadinanza\\_costituzione](http://iostudio.pubblica.istruzione.it/web/guest/cittadinanza_costituzione).

3) *La collaborazione fra docenti e la valutazione del comportamento degli studenti.*

4) *Educare alla cittadinanza secondo Costituzione, in contesti multiculturali.*

5) *Conoscenze e competenze relative all'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione".*

**Nuclei tematici e obiettivi di apprendimento relativi a "Cittadinanza e Costituzione":**

SCUOLA DELL'INFANZIA:

obiettivi di apprendimento;

situazioni di compito per la certificazione delle competenze personali alla fine della scuola dell'infanzia.

SCUOLA PRIMARIA:

obiettivi di apprendimento;

situazioni di compito per la certificazione delle competenze personali alla fine della scuola primaria.

SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO:

obiettivi di apprendimento;

situazioni di compito per la certificazione delle competenze personali alla fine della scuola secondaria di I grado.

SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO:

obiettivi di apprendimento;

situazioni di compito per la certificazione delle competenze personali alla fine della scuola secondaria di II grado".

Le cosiddette "situazioni di compito" sono poi ripartite fra quattro tematiche, identiche in tutti e quattro gli ordini di scuola: *Dignità umana; Identità e appartenenza; Alterità e relazione; Partecipazione.*

All'interno degli ordini, non si trovano scansioni lungo i successivi anni, né, per la scuola secondaria di secondo grado, lungo biennio e triennio.

Come reso ampiamente noto dai mezzi d'informazione, per "Cittadinanza e Costituzione" non è previsto un voto specifico e l'insegnamento è affidato prevalentemente ai docenti di Storia, all'interno del monte-ore originariamente previsto per questa sola disciplina.

### 3. *"Diritto ed economia" fra istruzione ed educazione*

In relazione all'indice del *Documento d'indirizzo* merita forse rilevare la mancanza di qualsiasi riferimento ai programmi di "Diritto ed economia", che pure erano stati lungamente sperimentati, a partire da-

gli anni Ottanta, nei cosiddetti "progetti assistiti dell'Istruzione tecnica"<sup>3</sup>, poi ripresi, con rari aggiustamenti, nelle "proposte della Commissione Brocca"<sup>4</sup> e via via immessi ad ordinamento in quasi tutti gli indirizzi di studio, tendenza confermata fino all'inizio del 1996<sup>5</sup>, quando il processo fu bloccato in attesa di una riforma complessiva del sistema scolastico.

In "Diritto ed economia", comunque, le *Finalità* dell'insegnamento e, al loro interno, i *Riferimenti generali* non sembrano lasciare spazio a dubbi in merito alla connotazione di questo insegnamento come "educazione", e non come "istruzione" propedeutica a studi "professionalizzanti"<sup>6</sup>.

Per puro dovere di informazione e per onestà intellettuale, va riconosciuto che, nella relativamente lunga storia di questo insegnamento, tali finalità non sono sempre state onorate da impegni di collegamenti con altre discipline, né da particolari attenzioni alle esperienze di partecipazione democratica attiva degli studenti.

Così come basta un colpo d'occhio all'indice di quasi tutti i manuali via via pubblicati e adottati, per verificare con immediatezza che è stata prevalentemente trascurata la caratterizzazione del corso "non come giustapposizione di due discipline, ma come integrazione di esse in una serie di tematiche che...".

Va inoltre ricordato che questo insegnamento aveva a disposizione due ore settimanali ed era affidato a un docente abilitato per Discipline giuridiche ed economiche, così come ancor oggi previsto per la maggior parte dei rari corsi di "Diritto ed economia" lasciati nei bienni.

<sup>3</sup> Cfr. *Operare per progetti / I "progetti assistiti" dell'istruzione tecnica, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, Firenze, Le Monnier, 1992, p. 58.

<sup>4</sup> *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni - Le proposte della Commissione Brocca, Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione*, Firenze, Le Monnier, 1991, p. 56.

<sup>5</sup> Da ultimo: Ministero della pubblica istruzione, decreto 31 gennaio 1996, n. 122, *Regolamento concernente la determinazione delle materie di insegnamento, con sostituzione dei piani di studio e degli orari vigenti, negli istituti tecnici commerciali ad indirizzo amministrativo, mercantile, commercio con l'estero, amministrazione industriale*. Ma forse ancor più significativo è il contesto dei *Programmi ed orari d'insegnamento per i corsi di qualifica degli istituti professionali di Stato* (d.m. 24 aprile 1992).

<sup>6</sup> Cfr. "Finalità" di Diritto ed economia nelle *"Proposte della Commissione Brocca"* (1991).

#### 4. *"Diritto ed economia", "Cittadinanza e Costituzione" e il quadro europeo*

Per questo complesso di ragioni, la comparazione nel merito dei due insegnamenti richiederebbe uno spazio qui non proponibile. Pare invece opportuno accentrare l'attenzione sull'allegato alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, allegato dedicato alle *"Competenze chiave per l'apprendimento permanente – Un quadro di riferimento europeo"*. Quanto qui più interessa è il sesto raggruppamento: *"Competenze sociali e civiche"*. Dopo la definizione: “[Competenze sociali e civiche] Queste includono competenze personali, interpersonali e interculturali e riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa, in particolare alla vita in società sempre più diversificate, come anche a risolvere i conflitti ove ciò sia necessario. La competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all’impegno a una partecipazione attiva e democratica”.

Sono specificate "Conoscenze, abilità e attitudini essenziali", semplicemente ed efficacemente ripartite fra "competenza sociale" e "competenza civica".

Credo che anche soltanto un rapido confronto, quasi a colpo d'occhio, renderà possibile – a quanti vorranno risalire alle fonti che qui non è possibile riprodurre per motivi di spazio – la valutazione della distanza fra questo "Quadro di riferimento" e il "Documento d'indirizzo" per "Cittadinanza e Costituzione".

#### 5. *Progetti: "A scuola di Costituzione", "Partecipa.net/ConCittadini", "La mia scuola per la pace"*

Sembrano decisamente più in linea con le indicazioni europee alcuni progetti elaborati e lanciati da Associazioni ed Istituzioni, sia a livello nazionale, sia in ambito regionale. Se ne ricorderanno tre, utilizzando le presentazioni offerte in rete dalle Associazioni o Istituzioni proponenti: “*“A scuola di Costituzione”* è un progetto che il Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti promuove da [vari] anni d’intesa con l’Associazione Nazionale Magistrati e con la Fondazione Lelio e Lisli Basso-Issoco per far sì che nelle scuole di ogni ordine e grado si costruiscano, nel quadro dell’attività scolastica, percorsi curri-

colari finalizzati a “leggere”, “esplorare” e “praticare” la Costituzione italiana. Riteniamo infatti importante che la legge fondativa della nostra Repubblica, quella in cui è stabilito ciò che è comune al di là delle differenze, rappresenti un terreno concreto e costante di riflessione al fine di diffondere sui temi della Costituzione e della Cittadinanza iniziative e attività curriculari significative e adeguate alle età dei ragazzi. Tutti gli insegnamenti possono perciò diventare veicolo di conoscenza della Costituzione, con una operazione che dovrebbe rientrare nella normale attività didattica.

Quanto il Cidi propone e persegue da vari anni [...] con il progetto “A scuola di Costituzione” è diverso dagli obiettivi dell’insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione”, ma non è necessariamente in contrasto: la specificità del concorso del Cidi consiste nel dare un rilievo particolare al carattere curricolare dell’attività didattica volta alla conoscenza e alla pratica dei principi e dei contenuti della Costituzione attraverso approcci disciplinari o pluridisciplinari.

L’insegnamento/apprendimento della Costituzione dovrebbe quindi avvenire all’interno di un contesto educativo capace di generare conoscenze e riflessioni sui principi costituzionali (siano esse di natura esistenziale, di convivenza civile e sociale oppure storico-giuridiche o di affermazione di principi basati sulla nozione del diritto). Partire da modelli di comportamento o da situazioni concrete, da fatti accaduti, per poi discuterli, analizzarli, capirne le ragioni, inducendo i ragazzi ad avanzare ipotesi per la soluzione di problemi, a formulare regole per confrontarle con quelle esistenti è molto più efficace che dare spiegazioni in astratto.

Lo studio della Costituzione, dunque, come terreno di incontro e confronto pluralista e democratico, capace di tener conto dei bisogni educativi di tutti i bambini e i ragazzi anche di quelli che vengono da storie e culture diverse dalle nostre».

Per "**Partecipa.net/ConCittadini**", dell'Assemblea legislativa della Regione Emilia-Romagna, si ricordano le "*Finalità del progetto*" della più recente *Guida alla realizzazione del percorso*:

a) sostenere e valorizzare le esperienze di cittadinanza e partecipazione attiva e che vedono protagonisti sia i ragazzi che gli adulti, sia nelle realtà scolastiche che nel territorio, attraverso la mediazione degli Enti Locali, delle Scuole e dei soggetti che supportano il vivere di comunità che è proprio di un territorio.

b) Incentivare la nascita di reti a base territoriale che siano espressione della molteplicità dei soggetti a vario titolo attivi sui temi della cittadinanza e della responsabilità verso la comunità.

c) Promuovere il rapporto diretto dei giovani e dei cittadini in genere con le istituzioni locali e con l'Assemblea legislativa.

d) Incrementare la conoscenza dell'Assemblea legislativa e degli strumenti e dei percorsi che accrescono una cultura dei diritti e delle responsabilità dei cittadini.

Si rimanda invece, per intuibili motivi, al documento per ***Il progetto in sintesi*** e per il ***Ruolo dei soggetti coinvolti***.

La presentazione di "***La mia scuola per la pace***" è articolata in diversi passaggi che, dopo una sorta di premessa intitolata *Costruiamo insieme una nuova cultura!* presenta il merito delle proposte per – nel testo visto – l'a.s. 2010-11, a partire dal *Programma 2010-11*

**“Tutte le scuole sono invitate ad elaborare e inserire nel POF 2010-2011 un percorso educativo che includa 5 elementi:**

1. **“Cittadinanza e Costituzione”**: il quadro d'insegnamento generale della scuola dentro cui inserire correttamente il percorso didattico di educazione alla pace, ai diritti umani e alla cittadinanza attiva;

2. **7 valori “costituzionali”**: nonviolenza, giustizia, libertà, pace, diritti umani, responsabilità, speranza;

3. **l'educazione all'uso critico dei media**, all'informazione e alla comunicazione;

4. l'educazione all'azione e la promozione del **protagonismo dei giovani** e degli studenti (Anno internazionale dei giovani – Anno Europeo del Volontariato);

5. la celebrazione dei **150 anni dell'Unità d'Italia** e dei **50 anni della Marcia per la pace Perugia-Assisi**”.

La presentazione si spinge a definire in modo particolarmente dettagliato prima *le idee guida*, poi i *suggerimenti di metodo*, ai quali si rimanda per le più volte ricordate esigenze di spazio.

6. *“Motivazione e costruzione di senso nella scuola dell'autonomia”*<sup>7</sup>

Sono ormai passati nove anni da quando Larry Hickman intervenne al convegno *Educazione e politica* nell'aula di Santa Lucia dell'Università di Bologna. Avviandosi alle conclusioni, Hickman ci propose questa indicazione: “Rimanendo all'interno del complesso argomento

<sup>7</sup> Questo titolo riproduce il sottotitolo di *Guarire dal “mal di scuola”*, che Piero Romei pubblicò nel 1999 (La Nuova Italia, Firenze).

di questo contributo, vale a dire quali sarebbero le posizioni di John Dewey rispetto alle attuali questioni di rilevanza politica [...] darò solo tre veloci suggerimenti. Il primo è che noi dobbiamo *educare* il cittadino globale. Il secondo è che noi dobbiamo educare il cittadino *globale*. E il terzo è che noi dobbiamo educare il *cittadino* globale.

Primo, dobbiamo *educare* il cittadino globale. Ciò significa che dobbiamo evitare gli approcci scienziati e positivisti [...], che pongono la verifica al di sopra dell'apprendimento. Dobbiamo seguire le indicazioni che ci hanno dato educatori umanisti di tutto il mondo: Dewey negli Stati Uniti, Freire e Teixeira in Brasile, Makiguchi in Giappone, Montessori e Malaguzzi in Italia, ed altri ancora.

Secondo, dobbiamo educare il cittadino *globale*. Ciò significa che dobbiamo aiutare i nostri studenti a trascendere i confini del provincialismo e il razzismo, che dobbiamo educarli ad essere pensatori critici e non passivi esecutori di test stampati.

Terzo, dobbiamo educare il *cittadino* globale. Dewey ci dice che nonostante i modi assai vari in cui essa si può manifestare, in termini di diverse forme di governo, la democrazia è un modo di vivere che è stato conquistato a caro prezzo e che, poiché essa è ciò che è, le sue premesse continueranno a cambiare a misura che individui e società faranno esperienze nuove con le quali lotteranno per venire ad un accordo. Dobbiamo preparare i nostri studenti a comprendere la natura di questo panorama mutevole, e dobbiamo prepararli ad essere parte attiva e positiva di questi cambiamenti.

Presi nell'insieme, questi tre suggerimenti riconducono più o meno esplicitamente all'appello di Dewey per "una fede comune" – una fede che onorerà i faticosi successi dell'educazione umanistica. Ciò implica il riconoscimento del ruolo che aspetti idealistici e emozionali dell'esperienza umana giocano nella costruzione di ideali comuni, e nel produrre la motivazione e l'energia necessarie per rendere effettiva la realizzazione di questi ideali. E implica il riconoscimento che esclusivismo, isolazionismo, attività e orientamenti religiosi aggressivi e settari non sono più appropriati; che essi appartengono a un'epoca precedente e che non hanno posto nell'emergente comunità globale.

Se dobbiamo educare dei cittadini globali dobbiamo enfatizzare le analogie insite nell'esperienza umana e al contempo sottolinearne le diverse possibilità. Dewey riteneva che un relativismo culturale ricco e consapevole potesse ancorarsi su una piattaforma di compatta condivisione. Dove e quando emergono dei conflitti sarà compito dell'e-

sperienza educativa risolverli e stabilire nuove linee di comunicazione e comprensione reciproca.

Se ne ho fatto una lettura corretta, sarebbe dunque questa la posizione di John Dewey rispetto ai contemporanei problemi di ordine politico e, in particolare, educativo”<sup>8</sup>.

Dunque Dewey, secondo Hickman, può rimandare a "una piattaforma di compatta condivisione" e – progressivamente – a "nuove linee di comunicazione e comprensione reciproca". Non può evidentemente trattarsi di costrutti estemporanei, ma a loro volta radicati in un terreno istituzionale democratico e strutturato per garantire "il pieno sviluppo della persona umana".

Acquisito una volta per tutte, e non solo nel significato meramente economico, che "lo sviluppo è libertà"<sup>9</sup>, merita forse considerare che: "Tra istituzioni e libertà il rapporto non si esaurisce in un semplice accostamento, ma si sostanzia di nessi strumentali ed anche causali: la libertà ha bisogno di istituzioni, e in tanto si sviluppa in quanto possa contare su istituzioni che la alimentano e la rafforzano. Libertà non significa poter fare quello che si vuole. In una civile convivenza, la libertà consiste nel poter scegliere all'interno di un quadro di regole che impediscono a ciascuno di prevaricare sugli altri. La libertà individuale si esercita dunque in uno spazio regolato che è uno spazio relazionale [...].

La libertà, dunque, nelle sue diverse forme espressive, ha bisogno delle istituzioni; ma di istituzioni che funzionino, che siano capaci di meritarsi la fiducia, e la riconoscenza, dei cittadini”<sup>10</sup>.

E certo le scuole devono essere istituzioni in questo senso, ma – ben oltre al momento drammatico che sembra travolgere il sistema italiano – non possono essere considerate le uniche di cui "la libertà ha bisogno". Lo stesso terzo comma dell'art. 117 della Costituzione, facendo «salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche», le colloca già nel sistema di regolamentazione delle materie definite di "legislazione concorrente" fra Stato e Regioni. Giusto un paio d'anni prima della riforma costituzionale del Titolo V – *Le Regioni, le Province, i Comuni* della Parte II – *Ordinamento della Repubblica*, il "Regolamento recan-

<sup>8</sup> L'intervento è stato pubblicato negli atti del Convegno, A. Erbetta (a cura di), *Senso della politica e fatica di pensare*, Bologna, Clueb, 2003, pp. 52-53.

<sup>9</sup> È il titolo della traduzione italiana della notissima opera di K. Amartya Sen, in originale *Development as Freedom*, 1999.

<sup>10</sup> Così Piero Romei, in un inedito intitolato *Istituzioni e libertà*, del 4 aprile 2006.



te norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche<sup>11</sup>, con l'art. 1, *Natura e scopi dell'autonomia delle istituzioni scolastiche*, sanciva (e – sia chiaro – sancisce tuttora!) che: «1. Le istituzioni scolastiche sono espressioni di autonomia funzionale e provvedono alla definizione e alla realizzazione dell'offerta formativa, nel rispetto delle funzioni delegate alle Regioni e dei compiti e funzioni trasferiti agli Enti locali, ai sensi degli articoli 138 e 139 del decreto legislativo 31 marzo 1998, n. 112. A tal fine interagiscono tra loro e con gli Enti locali promuovendo il raccordo e la sintesi tra le esigenze e le potenzialità individuali e gli obiettivi nazionali del sistema di istruzione.

2. L'autonomia delle istituzioni scolastiche è garanzia di libertà di insegnamento e di pluralismo culturale e si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire loro il successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento».

Dovrebbe pertanto essere acquisito in generale – ma tanto più, mi pare, dovrebbe esserlo in una materia come l'educazione alla cittadinanza – che occorre riflettere a fondo sul sistema, sulla struttura e sulle relazioni delle Istituzioni che possono e, nel quadro della nostra Costituzione, dovrebbero concorrere al processo educativo, dal livello Circostrizionale o Comunale, fino all'ambito più esteso che risulti utile individuare "sulla base dei principi di sussidiarietà, differenziazione ed adeguatezza", come appunto prescritto dal primo comma dell'art. 118 della Costituzione. Individuazione che non può non investire tanto le agenzie di educazione formale, quanto il complesso e quasi indistricabile coacervo dei momenti di educazione informale, certo a partire dai media e dalle tecnologie di comunicazione, a ragione della loro temibile potenza.

Sono sicuro che non è soltanto l'affetto per l'amico, scomparso da ormai cinque anni, che mi porta a segnalare, anche in questa sede, il modello elaborato da Piero Romei per sintetizzare le caratteristiche qualificanti le scuole autonome. Il modello costituisce una base particolarmente utile per questa valutazione, e, allo stesso tempo, è strumento che agevola l'articolazione della riflessione sui diversi momenti

<sup>11</sup> Regolamento "ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59" (D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275).

che realizzano l'identità delle scuole e, pertanto, danno corpo alle loro attività didattiche<sup>12</sup>.

Ricordato che “l'autonomia delle scuole poggia su quattro "pilastri" concettuali [identità, pro positività, riconoscibilità e apertura interistituzionale], ciascuno con una sua criticità di fondo, densi di implicazioni concrete sul piano operativo delle cose da fare”.

Romei ne propone una discussione preliminare. Rimandando alla fonte per le definizioni degli altri termini, qui è possibile accentrare l'attenzione su quella presentazione di *interistituzionalità* (o *apertura interistituzionale*), che mi pare possa costituire un efficace punto di riflessione anche per l'educazione alla cittadinanza. Scrive dunque Romei: “L'*apertura interistituzionale*: l'autonomia non va confusa con l'autarchia. Essa si traduce nella capacità di dialogare davvero, sulla base di un'identità sicura e di contributi specifici affidabili, con gli altri soggetti, istituzionali e non, e nella possibilità di dar vita e/o partecipare a reti che elaborino e attuino politiche formative sinergicamente integrate a livello tipicamente ma non necessariamente locale”<sup>13</sup>.

Pare infine significativo che in una recente Raccomandazione del Consiglio d'Europa<sup>14</sup>, fra gli obiettivi e i principi che «devono guidare gli stati membri nel modellare le loro politiche, legislazioni e pratiche», sia stabilito che: “L'apprendimento all'interno dell'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani è un processo di formazione continua. L'efficace apprendimento in questa area coinvolge un ampio ventaglio di soggetti aventi interesse (*stakeholders*) compresi i decisori politici, i professionisti dell'educazione, i discenti, i genitori, le istituzioni educative, le autorità educative, i funzionari pubblici, le organizzazioni non governative, le organizzazioni giovanili, i *media* e il pubblico in generale”.

L'"apertura interistituzionale" di Romei pare quindi poter essere uno degli elementi fondanti – e, al tempo stesso, uno dei criteri di valutazione – tanto della "piattaforma di compatta condivisione" che delle "nuove linee di comunicazione e comprensione reciproca" ricordateci da Hickman nella sua interpretazione del pensiero di Dewey.

È certamente elemento costitutivo, qualificante, essenziale dell'educazione alla cittadinanza, la collaborazione fra le Istituzioni (in sen-

<sup>12</sup> Piero Romei, *Fare l'insegnante nella scuola dell'autonomia*, Roma, Carocci, 2005.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p. 18.

<sup>14</sup> Raccomandazione CM/Rec (2010)7 del Comitato dei Ministri agli stati membri sulla Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani.

so lato), le Associazioni e comunque le “formazioni sociali ove si svolge” la personalità dell'essere umano.

Ma, nei limiti dovuti, pare opportuno dedicare almeno un riferimento alla rilevanza delle relazioni fra i saperi, delle integrazioni della conoscenza. Quali nuclei fondanti presuppongono, appunto, le “formazioni sociali ove si svolge la sua personalità” e la rimozione degli ostacoli che “impediscono il pieno sviluppo della persona umana”?

... Nei limiti dovuti, perché, per dirla con l'*End* della *Storia infinita*, questa sarebbe un'altra storia, che sarebbe certo più appropriato riferire all'integrazione complessiva dei curricula di studio, nella logica del *Relier les connaissances*<sup>15</sup>.

<sup>15</sup> Anche in quest'ultimo caso si tratta di un titolo, di un'opera mai tradotta in Italia: *Journées thématiques conçues et animées par Edgar Morin, Le défi du XXI<sup>e</sup> siècle – Relier les connaissances – Paris, du 16 au 24 mars 1998*, Paris, Éditions du Seuil, 1999.

# *Alcune linee di storia dell'insegnamento della matematica nella scuola secondaria in Italia dal 1945 ad oggi*

Luigi Tomasi

## *1. Premessa*

Nell'impossibilità di trattare dell'insegnamento della matematica nella scuola secondaria dall'Unità d'Italia ad oggi, in questo articolo si è scelto di porre come limite temporale iniziale quello del II dopoguerra. Tuttavia, il compito di delineare che cosa è avvenuto nell'insegnamento della matematica nella scuola secondaria risulta arduo per l'ampiezza dei cambiamenti che sono intervenuti in questo non breve arco di tempo, nel Paese e nella scuola.

Non è facile descrivere l'insegnamento della matematica, perché non è possibile conoscere effettivamente quel che è avvenuto nelle classi. Quindi in questa esposizione ci riferiremo principalmente ai programmi, approvati oppure proposti e alle discussioni che hanno suscitato. Per un lavoro più completo sarebbe necessario analizzare i libri di testo di matematica più adottati, come si sono formati gli insegnanti di matematica, il ruolo dell'università nella formazione dei docenti, i contributi e le proposte delle associazioni professionali, i convegni, le riviste di didattica della matematica, ecc., fermo restando che la storia dell'insegnamento della matematica fa parte della storia della scuola e non può essere separata dalla storia dell'università, della cultura e della società.

## *2. L'insegnamento della matematica nella scuola secondaria nel II dopoguerra: continuità con la Riforma Gentile*

All'indomani della Liberazione nella scuola non intervengono dei drastici cambiamenti, potendosi dire anzi che c'è una continuità sostanziale con la Riforma Gentile, nonostante il tentativo di defascistiz-

zazione condotto dalla Sottocommissione Alleata all'Educazione, presieduta dal pedagogista statunitense Carleton W. Washburne.

All'indomani della II guerra mondiale, la scuola secondaria ha sostanzialmente la stessa struttura introdotta con la Riforma Gentile del 1923. Per tentare un'analisi dell'insegnamento della matematica occorrerebbe dunque partire da questa riforma della scuola. La scuola era suddivisa in tre cicli scolastici: la scuola elementare, un ciclo medio e la scuola secondaria superiore. La scuola elementare era unica mentre il segmento successivo era suddiviso in Scuola Media e in Scuola di Avviamento Professionale, anche se nel 1940 la Riforma Bottai aveva introdotto una parziale unificazione.

Alla fine della II guerra mondiale una Commissione nominata dai Governi Alleati formulò nuovi programmi di matematica per la Scuola media e per i Licei, che inizialmente furono applicati nei territori occupati del Sud e alla fine della guerra furono fatti propri dal Ministero della P.I. ed estesi a tutto il territorio nazionale a partire dall'anno scolastico 1945-'46 (Ministro V. Arangio Ruiz, Governo Parri). Questi programmi sono ancora in vigore in questo anno scolastico (2011-2012) e, almeno formalmente, lo rimarranno fino all'anno scolastico 2013-2014 nei licei classico e scientifico, costituendo un caso forse unico a livello internazionale.

Il programma del 1945 per la Scuola media della Sottocommissione alleata prescrive un insegnamento della matematica con un prevalente aspetto pratico e sperimentale.

Per quanto riguarda i contenuti, i programmi per i licei formulati dalla stessa Commissione non presentano novità rispetto a quelli previsti dalla Riforma Gentile. Sono tuttavia rilevanti le novità proposte per quanto riguarda la metodologia da seguire. Nella IV e V ginnasio e nel biennio del liceo scientifico si consiglia di *“dare largo posto all'intuizione, al senso comune, all'origine psicologica e storica delle teorie, alla realtà fisica”*. Si propone inoltre di far *“un uso spontaneo di definizioni dinamiche, più aderenti all'intuizione”* e di adottare *“un metodo intuitivo-dinamico”* che, attraverso *“approssimazioni successive”*, conduca *“gradualmente i giovani alla piena consapevolezza dei concetti e delle proprietà”*. Queste indicazioni sembrano ispirarsi alle idee del matematico e filosofo della scienza Federigo Enriques (1871-1946).

I contenuti, tuttavia, sono in sostanza quelli della Riforma Gentile. Gli studenti della scuola superiore in quegli anni frequentavano prevalentemente il liceo classico, dove la matematica aveva come oggi un

orario molto ridotto. Queste innovative indicazioni metodologiche non trovarono spazio nella pratica didattica e nei libri di testo adottati allora ed ebbero scarsa influenza sugli insegnanti di matematica. La metodologia prevalente rimaneva quella tradizionale, basata sulle spiegazioni, gli esercizi e le interrogazioni e, per gli studenti, sull'ascolto, lo studio passivo e la ripetizione di quanto detto dall'insegnante.

Le stesse indicazioni sono anche contenute nel programma di matematica per l'istituto magistrale, ma in questo indirizzo di studi viene ribadita l'importanza dello studio della "aritmetica razionale", che viene però spostato, più correttamente, negli ultimi due anni del corso di studi (di durata quadriennale).

Alla fine della II guerra mondiale furono emanati, da parte delle autorità militari alleate, dei nuovi programmi anche per gli Istituti Tecnici, che erano quelli del Ministro De Vecchi del 1936.

Questi programmi vennero rivisti anche perché nel dopoguerra venne introdotto un adattamento della durata dei cicli, che è quello adottato ancora oggi, con una durata di 3 anni per la Scuola media e di 5 anni per la Scuola secondaria superiore, invece dei 4+4 introdotto dalla Riforma Gentile, tranne l'Istituto Magistrale che conservò una durata di 4 anni.

### 3. *Gli anni Cinquanta e la proposta di Riforma Gonella*

Il primo tentativo di riforma organica della scuola secondaria nella Repubblica risale al 1952 e fu presentata al Parlamento dal Ministro della P.I. Gonella. La proposta di riforma prevedeva, dopo la Scuola elementare, una Scuola media (inferiore) suddivisa in tre indirizzi – classico, tecnico e normale – nei quali la matematica era unita alle osservazioni scientifiche. Erano poi ipotizzati tre indirizzi liceali, classico, scientifico e magistrale, di durata quinquennale.

Ai fini dell'elaborazione dei programmi il ministro costituì una commissione – detta "Consulta Didattica" – che per la matematica fu coordinata da Attilio Frajese, docente all'Università di Roma. Nella premessa ai nuovi programmi proposti per i licei ci sono alcune interessanti novità, una delle quali afferma: "*è opportuno evitare nelle prime classi del liceo l'introduzione di una sfilza di postulati, partendo invece da proprietà evidenti per avviare il processo dimostrativo*". Il programma suggerisce di partire dall'intuizione e di tralasciare la dimostrazione di proprietà a chiaro carattere intuitivo. La sistemazione della geometria è prevista correttamente nelle ultime due classi liceali.

Queste proposte, pur non essendo state adottate – perché la proposta di Riforma Gonella non fu approvata dal Parlamento – ebbero il merito di suscitare una certa discussione tra gli insegnanti anche se non sempre furono accettate favorevolmente da tutti.

La Consulta elaborò anche dei nuovi programmi per l'istruzione tecnica, ma questi non presentavano le stesse innovazioni proposte da Frajese per i Licei.

I programmi elaborati dalla Consulta didattica non vennero adottati, ma costituirono la base per la formulazione dei programmi per l'istruzione tecnica, non particolarmente innovativi, adottati dal Ministro Bosco nel 1961.

#### 4. *Le proposte dei convegni di Royaumont (1959) e di Dubrovnik (1960): il bourbakismo e la "matematica moderna"*

Negli anni Cinquanta a livello internazionale si forma un gruppo di scienziati, tra i quali lo psicologo e pedagogista J. Piaget e il matematico G. Choquet, che propone un rinnovamento dell'insegnamento della matematica.

Questo movimento portò alla costituzione di un'associazione internazionale denominata "*Commission Internationale pour l'Étude et l'Amélioration de l'Enseignement Mathématique*" (CIEAEM). Nasce quindi il movimento della "*Mathématique Nouvelle*", chiamato in Italia "*Matematica moderna*", che proponeva di insistere sugli aspetti strutturali della matematica (la teoria degli insiemi per l'algebra e le trasformazioni geometriche per la geometria).

La scuola in quegli anni, anche in Italia, si stava trasformando sempre di più in scuola di massa. I sostenitori della "*matematica moderna*" attribuivano la responsabilità del rifiuto della matematica da parte di molti studenti alla metodologia e soprattutto ai contenuti tradizionali dell'insegnamento.

Un pieno dispiegamento delle proposte di rinnovamento avvenne in un Convegno sul tema della "*Matematica moderna*", organizzato dall'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico), che si svolse vicino a Parigi, a Royaumont, nel 1959. L'obiettivo del Convegno era di esaminare lo stato dell'insegnamento della matematica nella Scuola secondaria dei Paesi membri dell'OCSE (tra i quali l'Italia) e di verificare la possibilità di trasferire nella scuola secondaria, opportunamente adattati, gli sviluppi – allora recenti – della ricerca matematica. Ricerca che, in quegli anni, era molto in-

fluenzata dal “burbakismo”. Questa tendenza prendeva il nome da un gruppo di matematici francesi –fondato negli anni Trenta- che si era dato il nome di “Nicolas Bourbaki”. In essa si proponeva l’uso di un linguaggio estremamente formale, basato sulla teoria degli insiemi e sulle “strutture” matematiche.

Al contrario, l’insegnamento matematico nella scuola secondaria era ancora legato all’algebra classica e alla geometria euclidea.

Nel corso del convegno il matematico francese J. Dieudonné, autorevole componente del “gruppo Bourbaki”, tenne una conferenza particolarmente dirompente intitolata “*Per una nuova concezione dell’insegnamento della matematica*”, nella quale sostenne che la matematica insegnata nella scuola secondaria non era più idonea a dare un’adeguata preparazione agli studenti che all’università intendono seguire studi scientifici. Nel corso della relazione egli lanciò il famoso slogan “*Abbasso Euclide; morte al triangolo*”, per sottolineare l’inattualità dell’insegnamento della geometria euclidea e di tutto l’insegnamento tradizionale della matematica.

Dieudonné propose di usare fin dalla scuola primaria il linguaggio e le notazioni simboliche della teoria degli insiemi – storpiata in “in-siemistica” in Italia – e di sostituire la geometria euclidea con lo studio delle strutture algebriche che, nell’impostazione bourbakista, ne costituiscono il fondamento.

Questa relazione di Dieudonné provocò un acceso dibattito, ma al termine del Convegno si decise di costituire una commissione che studiasse un possibile programma da sperimentare, tenendo conto sia delle nuove proposte che della tradizione presente nell’insegnamento della matematica. La Commissione si riunì nell’estate del 1960 a Dubrovnik (oggi Croazia), formulando una proposta di programma, pubblicato dall’OCSE nel 1961. Il programma prevede l’introduzione nella scuola secondaria della teoria degli insiemi e dei vettori, come concetti fondamentali su cui costruire l’edificio matematico. C’era il suggerimento, tuttavia, di non dare fin dall’inizio una presentazione formale delle diverse strutture algebriche e di rinviare una sistemazione teorico-formale nei successivi anni della secondaria.

Nel documento si sottolineava inoltre l’unitarietà della matematica e si consigliava una visione non separata dell’algebra e della geometria, anche se l’algebra doveva essere alla base dello studio della geometria. In questa proposta l’attenzione venne posta prevalentemente sui nuovi contenuti da introdurre piuttosto che sulla metodologia da usare.



5. *Proposte e innovazioni negli anni Sessanta e Settanta in Italia: i programmi di Frascati*

All'estero le proposte emerse dal Convegno di Dubrovnik influenzarono radicalmente i nuovi programmi scolastici. In Italia le cose procedettero più lentamente, ma sulle stesse proposte l'UMI-CIIM organizzò nel 1961 un Convegno a Bologna, durante il quale fu sottolineata la necessità di aggiornare l'insegnamento matematico nella Scuola secondaria, rimasto quasi immutato per mezzo secolo. I partecipanti furono invitati a formulare proposte che tenessero presente l'unitarietà della matematica e a impegnarsi anche per un rinnovamento dei testi a disposizione degli insegnanti.

A seguito del Convegno di Bologna il Ministero istituì le cosiddette "Classi pilota" nei licei che avrebbero dovuto rappresentare per tutti i docenti di matematica degli esempi di rinnovamento del programma. Vennero anche approntati dei testi per l'insegnamento della "matematica moderna". L'intento di rinnovamento ebbe però un esito modesto a causa di una serie di motivi tra i quali l'avvio del progetto a partire dalle ultime due classi dei corsi di studio superiori, quando ormai risultava difficile modificare l'impostazione dell'insegnamento dato nelle classi precedenti.

È da ricordare che nel 1962 venne riformato il corso di laurea in matematica, abolendo la laurea mista in matematica-fisica; furono inoltre creati tre indirizzi di studio: generale, applicativo e didattico. Tra le altre innovazioni, venne introdotto al primo anno l'esame di Algebra e tra i corsi complementari dell'indirizzo didattico, esami di Storia della matematica e, qualche anno dopo, di Didattica della matematica.

Il fermento innovativo dei primi anni Sessanta non ebbe molta influenza sui programmi di matematica della nuova Scuola Media emanati nel 1963, a seguito della Riforma, introdotta dal Ministro Gui. Con questa riforma la Scuola Media divenne unica e obbligatoria, anche se con alcune materie opzionali, e fu abolita la Scuola di Avviamento. Si stabilì inoltre che la Matematica formasse un'unica cattedra con "Osservazioni ed elementi di scienze naturali".

I programmi di matematica approvati erano abbastanza tradizionali per quanto riguardava i contenuti mentre le indicazioni metodologiche erano molto aggiornate. Nei programmi si afferma infatti: *"giova far ricorso ai procedimenti induttivi che muovono da osservazioni, da facili esperimenti e da prove empiriche, alle quali l'alunno parteciperà"*

*in modo diretto e costante, così da esercitarvi ed educarvi le capacità d'intuizione e lo spirito di ricerca*" e che, inoltre, occorre *"avere cura costante di armonizzare l'aritmetica con la geometria in modo da dare una visione unitaria della matematica"*. Si consiglia anche di ricorrere frequentemente ai grafici *"per la traduzione visiva che essi forniscono delle più varie circostanze"*.

Anche per l'attuazione di questi programmi si presentò il problema della formazione degli insegnanti di matematica e scienze, in quanto mancava uno specifico corso di laurea che potesse preparare i docenti per questo insegnamento previsto dalla riforma.

Per la Scuola secondaria superiore negli anni Sessanta e Settanta si succedettero, da parte della comunità matematica italiana, diverse proposte di rinnovamento del curriculum di matematica, tutte influenzate dalla visione della matematica che va sotto il nome di *"matematica moderna"*. Una mediazione tra le proposte innovatrici e le posizioni più tradizionali fu raggiunta in occasione di due convegni dell'UMI-CIIM che si svolsero nel 1966 e nel 1967 presso il CEDE (Centro Europeo dell'Educazione), a Frascati, con la partecipazione di diversi docenti universitari, da tempo impegnati per l'aggiornamento didattico, e di docenti di scuola. In quegli anni, mentre l'ambiente universitario era interessato ad una certa innovazione dell'insegnamento matematico, non altrettanto avveniva nella Scuola secondaria, dove la maggior parte degli insegnanti preferiva seguire la tradizione.

Al termine dei due convegni furono formulati due programmi – detti *"Programmi di Frascati"* – che costituirono da quel momento un importante punto di riferimento: un programma unitario per le prime due classi della secondaria superiore (1966) e una proposta per il triennio dei licei (1967). Molti degli elementi presenti in questi programmi andranno a far parte delle proposte sperimentali che saranno formulate negli anni seguenti.

In tali programmi si fa riferimento alla duplice finalità della matematica: *"Formare la mente del giovane introducendolo alla riflessione e al ragionamento matematico e fornirgli alcuni semplici, ma fondamentali strumenti di comprensione e di indagine"*. Si afferma inoltre che *"una notevole fonte d'interesse sta nella possibilità di risolvere problemi significativi, tratti dai vari campi della scienza e della tecnica, e di far precedere, ove sembri opportuno, l'esposizione teorica dei vari argomenti da una presentazione di problemi che ne suggeriscono la trattazione"*.

## 6. Le proteste studentesche e le sperimentazioni nella Scuola secondaria superiore degli anni Settanta e Ottanta

Il 1967 è l'anno in cui viene pubblicato “*Lettera a una professoressa*”, della Scuola di Barbiana (don Lorenzo Milani) dove l'insegnamento tradizionale della matematica e il ruolo selettivo e discriminante da essa esercitato nella Scuola Media viene criticato in modo radicale.

Tra gli anni Sessanta e Settanta vi sono due importanti innovazioni legislative: nel 1969, sull'onda delle proteste studentesche di quegli anni, è approvata la legge che riforma l'esame di maturità (vengono introdotte due prove scritte e un colloquio su due materie, una scelta dal candidato e la seconda scelta dalla commissione, su quattro comunicate dal Ministero) liberalizzando contemporaneamente l'accesso all'università a tutti i diplomati di un corso quinquennale.

Nel 1974 vennero approvati i cosiddetti “*Decreti Delegati*”, tra i quali il n. 419, che consentiva l'attuazione nelle scuole di progetti sperimentali di innovazione, sia di tipo disciplinare sia ordinamentale e strutturale. Questo “*decreto delegato*” permetterà di attuare delle innovazioni nella Scuola secondaria superiore, tramite delle “*sperimentazioni*”, introdotte per superare la difficoltà di riformare per via legislativa la scuola secondaria superiore. Le sperimentazioni sono state il terreno di incubazione di molte delle innovazioni diffuse nell'insegnamento della matematica.

Nel 1977 sono vennero proposti diversi progetti di riforma della scuola secondaria superiore, quello governativo del Ministro Malfatti e altri cinque di singoli partiti che non furono approvati. Anche nel 1985 viene proposta una riforma di questo ordine di scuola, ma non viene approvata pur avendo superato almeno metà del percorso parlamentare.

Si è detto che i “*Programmi di Frascati*” hanno costituito un punto di riferimento per le successive scelte, seppure a livello sperimentale. Infatti, a partire dal 1974, furono attivati nelle scuole secondarie molti progetti sperimentali, autorizzati dal Ministero. I progetti sperimentali presenti nell'Istruzione tecnica e professionale furono trasformati, in tempi rapidi, in programmi di ordinamento. Nei Licei si diffusero progetti autonomamente elaborati dalle scuole che, in seguito, si trasformarono per lo più in Progetti “*Brocca*” o in altri progetti “*assistiti*” dal MPI.

A fronte della difficoltà di riformare la scuola secondaria superiore, enti ed associazioni s'impegnarono intensamente a tutti i livelli scolastici per il rinnovamento del curriculum di matematica. Nel 1975 presso alcune Università sorsero su iniziativa dell'UMI-CIIM i "Nuclei di ricerca didattica (in matematica)", con la collaborazione di docenti universitari e di scuola. Nel 1976 il CNR finanziò alcuni progetti con l'obiettivo di collegare la sperimentazione delle innovazioni curriculari in matematica con la ricerca universitaria. Alla fine degli anni Settanta c'è stato quindi un fiorire di progetti di rinnovamento dell'insegnamento della matematica. Furono pubblicati diversi libri di testo innovativi, con un certo seguito nelle scuole, anche se non raggiunsero la totalità degli insegnanti. Tra questi, uno dei più influenti ed innovativi è stato quello diretto dal prof. Giovanni Prodi (Università di Pisa), "Matematica come scoperta", iniziato nel 1977.

### *7. I programmi di matematica della Scuola Media del 1979*

Nel 1977 non venne approvato dal Parlamento nessuno dei progetti di riforma della scuola secondaria superiore. Nello stesso anno si arrivò invece ad approvare una riforma della Scuola Media, i cui nuovi programmi furono emanati due anni dopo (1979). Questo provvedimento porta a compimento l'unicità della Scuola dell'obbligo, fino ai 14 anni, che era stata stabilita nel 1963. Vengono soppresse le materie che erano rimaste ancora opzionali. La matematica viene a formare un'unica cattedra con le scienze sperimentali, con la denominazione di "Scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali", portata a 6 ore settimanali.

Questi programmi rappresentano, per l'Italia, il superamento della stagione della "matematica moderna" e del bourbakismo. Il programma di "Scienze matematiche, chimiche, fisiche e naturali" indica prima gli obiettivi comuni e i suggerimenti metodologici dell'insegnamento scientifico nel suo complesso, e poi separatamente obiettivi, metodologie e contenuti per la matematica e per le scienze sperimentali. Come obiettivi per la matematica compaiono lo sviluppo dell'intuizione, la verifica di questa con ragionamenti sempre più organizzati, la capacità di effettuare sintesi e l'abitudine verso l'acquisizione di capacità di comunicazione in modo chiaro e preciso mediante il linguaggio naturale, ma anche simbolico e grafico, la conquista di capacità di sintesi attraverso l'osservazione di analogie strutturali in situazioni diverse.

Sotto il profilo metodologico si suggerisce un insegnamento “per problemi” che “*dall’analisi di fatti concreti avvii ad un’attività di matematizzazione intesa come interpretazione matematica della realtà*”. I contenuti sono suddivisi in sette grandi temi, tra i quali compaiono le trasformazioni geometriche, elementi di logica e di probabilità e statistica.

Si tratta di programmi di notevole livello didattico, ma considerati da molti insegnanti eccessivamente ambiziosi nelle loro finalità. Come tanti altri provvedimenti rimasero quindi largamente inattuati; i nuovi contenuti proposti dal programma vennero spesso tralasciati e l’insegnamento continuò a seguire un percorso tradizionale. Nell’attuazione di questi programmi di matematica emerse quindi, ancora una volta, il problema della formazione degli insegnanti di matematica e scienze.

#### 8. *Il computer e l’insegnamento della matematica: dall’informatica negli Istituti Tecnici al Piano Nazionale per l’Informatica (1985)*

Nel periodo che va dal 1966 al 1972, furono attivati nuovi indirizzi di istruzione tecnica con i relativi programmi di matematica, alcuni interessanti perché propongono di coordinarla con le altre discipline, in particolare quelle professionali.

Negli anni Settanta il computer comincia a influenzare la vita produttiva e sociale dei Paesi sviluppati economicamente, diventando oggetto di studio in indirizzi specialistici della Scuola secondaria. In Italia vengono attivati l’Istituto Tecnico Commerciale per programmatori (1970) e l’Istituto Tecnico Industriale per perito informatico (1972). In questi indirizzi l’informatica è una materia autonoma caratterizzante, affiancata da un rafforzato insegnamento della matematica, con elementi di statistica, di probabilità e di ricerca operativa.

Nel 1985, in analogia ad altri Paesi europei, il Ministro della P.I. sen. Franca Falcucci vara il *Piano Nazionale per l’Informatica* (PNI). Con il PNI si voleva introdurre degli elementi di informatica in tutte le scuole secondarie, aggiornando tutti i docenti di matematica e fisica della scuola secondaria di II grado nel giro di pochi anni. Fu nominato un Comitato scientifico che decise di collocare l’insegnamento dell’informatica nell’ambito della matematica e della fisica e non come disciplina autonoma, tranne negli indirizzi degli istituti tecnici informatici. Secondo Giovanni Prodi, che rappresentava i matematici nel Comitato, “*Vi sono profonde ragioni di carattere culturale che le-*

*gano l'informatica ai capitoli più tradizionali della matematica: sono rami che escono da uno stesso tronco”.*

Quindi i matematici, con un certo “opportunismo”, approfittarono del PNI al fine di rinnovare i programmi di insegnamento della matematica. Il progetto venne attuato in modo molto rapido: durante l'a.s. 1985/86 fu preparato il primo gruppo di docenti formatori e fu avviato l'aggiornamento “a cascata” dei docenti. Alla fine del 1985 vennero scritti i nuovi programmi di matematica e di fisica del biennio, che dall'anno scolastico 1987/'88 – definiti i nuovi orari e le cattedre, e aggiornati i docenti – furono adottati sperimentalmente da moltissime scuole di ogni ordine. Nel 1989 furono scritti i programmi PNI del triennio, che entrarono in attuazione in continuità con quelli del biennio.

Con il pretesto dell'informatica, furono scritti dei nuovi programmi di matematica per tutte le scuole secondarie di II grado. Il programma di matematica per il biennio fu scritto in modo unitario, ma suddiviso in due versioni, una più estesa (“forte”) e l'altra più ristretta (“debole”), anche se con identici obiettivi e un nucleo comune di argomenti. Il programma di matematica del PNI fu scritto in continuità con i programmi della Scuola Media del 1979. Contengono una premessa con le finalità dell'insegnamento della matematica e gli obiettivi. I contenuti sono suddivisi in cinque grandi temi, senza proporre una scansione annuale. Ciascun tema contiene un commento e dei suggerimenti metodologici.

Si trattava quindi di programmi molto innovativi, in cui l'orario dedicato alla matematica è consistente, a fronte però di un notevole aumento degli argomenti da svolgere. In essi era possibile ritrovare molte delle indicazioni presenti nei programmi di Frascati e anche nei progetti messi in atto dai “Nuclei di ricerca didattica” Università-Scuola. Le principali novità riguardavano l'introduzione della logica e informatica, di elementi di statistica e di probabilità. Inoltre, in tali programmi, si suggeriva una metodologia di insegnamento “per problemi”, con l'invito a consolidare e sistematizzare i concetti in modo graduale. Inizialmente, per quanto riguarda l'informatica, l'attenzione era stata posta all'apprendimento di un linguaggio di programmazione, ma successivamente è prevalsa un'interpretazione più equilibrata, in cui si è posta maggiormente l'attenzione all'insegnamento della matematica, utilizzando l'informatica come uno strumento per il suo insegnamento e apprendimento. L'introduzione delle tecnologie ha

comunque portato a un notevole rinnovamento dell'insegnamento della matematica.

I programmi del PNI divennero una sperimentazione molto diffusa in tutte le scuole secondarie superiori, con un forte seguito nelle scuole e tra i docenti. Una delle critiche prevalenti si riferiva alla vastità dei contenuti, forse perché i docenti hanno la tendenza a conservare, nel loro insegnamento, il “vecchio” e il “nuovo”. Seguendo questo atteggiamento degli insegnanti, i libri di testo divennero, in quegli anni, di migliaia di pagine, aggiungendo ai vecchi capitoli quelli nuovi, ma senza un'organica integrazione. Tuttavia la sperimentazione del PNI ha avuto una diffusione notevole; l'informatica è entrata in tutte le scuole superiori a partire dalla matematica. Grazie al PNI, sono inoltre entrati a far parte del curriculum argomenti come la logica, la statistica e la probabilità che per la scuola italiana erano delle novità.

#### *9. La matematica nei programmi del Progetto Brocca (1987)*

Due anni dopo l'avvio del PNI, che aveva interessato soltanto la Matematica e la Fisica, nel 1987 la mancata approvazione della riforma della Scuola secondaria superiore, indusse il Ministro in carica a costituire una Commissione, presieduta dall'on. Beniamino Brocca, sottosegretario alla P.I., con il compito di redigere un progetto di riordino della Scuola secondaria superiore. Vennero definite le finalità e l'impianto della scuola secondaria di II grado e i piani di studio degli indirizzi che avrebbero dovuto sostituire i Licei e gli Istituti Tecnici. Una commissione, suddivisa in gruppi disciplinari, elaborò i nuovi programmi: nel 1988 quelli del biennio e nel 1990 quelli del triennio.

Per quanto riguarda il programma di matematica del biennio “Brocca”, non ci sono sostanziali differenze con quello del biennio PNI.

I programmi Brocca erano nati come proposta di riforma della scuola secondaria di II grado, che però non fu approvata dal Parlamento. Furono quindi introdotti nella scuola liceale come programmi sperimentali a partire dall'a.s. 1991/'92. Non ebbero però la stessa diffusione di quelli del PNI, anche perché prevedevano orari settimanali di lezione molto gravosi.

I programmi di matematica Brocca, pur con degli aggiustamenti, sono stati estesi a tutti i bienni dei tecnici e dei professionali e ai vari progetti “assistiti” dal Ministero stesso nei Licei, negli Istituti Tecnici e Professionali.

10. *Innovazioni nella scuola dal 1996 al 2001; la proposta UMI di un nuovo curriculum di matematica*

Nella seconda metà degli anni Novanta, vengono approvate alcune leggi innovative della scuola. Nel 1996 la “legge Bassanini” riconosce alle scuole autonomia amministrativa, organizzativa e didattica; anche se con scarsi mezzi per attuarla.

Nel periodo in cui Ministro dell’Istruzione è l’on. L. Berlinguer sono state approvate tre importanti leggi: nel 1997 la legge di riforma dell’Esame di Maturità, entrata in vigore nella sessione di giugno 1999; nel 1999 la legge che eleva l’obbligo scolastico e nel febbraio 2000 la legge sul “riordino dei cicli”. Quest’ultima, abrogata nella successiva Legislatura, prevedeva l’accorciamento di un anno dell’intero percorso scolastico e una struttura su due soli cicli: il ciclo primario, detto anche “Scuola di base”, con durata di sette anni, che doveva assorbire la Scuola elementare e media, ed il ciclo secondario della durata di cinque anni, di cui i primi due obbligatori, organizzata su diverse aree, a loro volta articolate in indirizzi.

Nello stesso periodo, dal 1999/2000 viene istituita la SSIS, Scuola di specializzazione per l’insegnamento secondario per la formazione universitaria degli insegnanti secondari.

Nel giugno del 2000, il Ministro T. De Mauro, nomina una commissione con il compito di elaborare i curricula della nuova scuola, ma questi non saranno approvati a causa del termine della legislatura (2001). Nella stesura del curriculum di matematica per la scuola di base, il gruppo di lavoro assunse come punto di partenza un ampio e documentato lavoro (*Matematica 2001*) prodotto da una Commissione nominata dall’UMI.

L’Unione Matematica Italiana nel 2000 aveva infatti insediato una Commissione per lo studio e l’elaborazione di un curriculum di matematica per la scuola primaria e secondaria, adeguato ai mutati bisogni della società. La Commissione era costituita da docenti universitari e della scuola. Nella proposta di curriculum di matematica vennero definite le conoscenze fondamentali da acquisire, indipendentemente, per quanto riguarda il ciclo secondario, dalla varietà dei suoi indirizzi. Nei lavori della commissione si sostiene l’idea di una “matematica per il cittadino”, cioè di un *corpus* di conoscenze e abilità matematiche fondamentali, necessarie a tutti coloro che entrano nell’attuale società, da acquisire secondo una scansione organica articolata nei successivi li-



velli scolastici. La commissione ha elaborato un curriculum per la scuola primaria, per la secondaria di I grado e di II grado.

È opportuno ricordare che, dal punto di vista legislativo, le proposte della Commissione UMI si collocano tra la fine della XIII Legislatura (Legge n. 30/2000, Legge quadro sul Riordino dei Cicli dell'Istruzione) e quella successiva (iniziata nel 2001, nella quale questa legge è stata abrogata e sostituita con la Legge n. 53/2003 (cosiddetta "Riforma Moratti"), che delinea la nuova struttura della scuola. Questa legge prevedeva un primo ciclo, formato dalla scuola primaria di durata quinquennale e dalla scuola secondaria di I grado di durata triennale, e un secondo ciclo (scuola secondaria di II grado) suddiviso in due sistemi: il sistema dei licei con durata quinquennale e il sistema dell'istruzione e della formazione professionale. La scuola secondaria di secondo grado era quindi pensata suddivisa in un I biennio, II biennio e dalla classe quinta.

La Commissione nominata dall'UMI decise di elaborare un curriculum di matematica riferito agli allievi di tutti gli indirizzi della Scuola secondaria di II grado, e non a un tipo di liceo in particolare, precisando le conoscenze e le abilità matematiche fondamentali necessarie a tutti i cittadini.

Le proposte contenute in *Matematica 2001*, pur con variazioni e tagli sono state alla base della formulazione dei nuovi curricula di Matematica per la scuola primaria e per la scuola secondaria di I grado contenuti nel Decreto L.vo 19 febbraio 2004, n. 59.

Per la scuola secondaria di II grado la proposta della commissione UMI è contenuta nel volume *Matematica 2003*, che segue l'idea di una "matematica per il cittadino". Secondo questa impostazione, l'educazione matematica deve concorrere alla formazione culturale degli allievi come futuri cittadini, fornendo loro gli strumenti per partecipare alla vita sociale, consapevolezza e capacità di gestire l'informazione e capacità critica.

Secondo il progetto l'insegnamento della matematica deve raggiungere alcune competenze disciplinari di vasta portata, stabili nel tempo, che si concentrano attorno a dei nuclei tematici e a dei nuclei trasversali. I nuclei tematici (*Numeri e algoritmi, Spazio e figure, Relazioni e funzioni, Dati e previsioni*) sono nuclei di tipo contenutistico, attorno ai quali costruire le competenze matematiche dell'allievo mentre i nuclei trasversali (*Argomentare, congetturare, dimostrare; Misurare; Risolvere e porsi problemi; Laboratorio di matematica*) sono

centrati sui processi che gli allievi devono gradualmente attivare nella loro formazione matematica.

### *11. La scuola secondaria dal 2001 ad oggi e l'insegnamento della matematica*

Nel giugno 2001 diventa ministro l'on. L. Moratti.

Le proposte dell'UMI dell'inizio degli anni duemila ("La matematica per il Cittadino") sono state – bene o male interpretate - alla base delle indicazioni curriculari di matematica introdotte nella Scuola primaria e nella Scuola secondaria di I grado (2003-2004) e di quelle successive (2005) per la Scuola secondaria di II grado introdotte dal ministro Moratti. L'attuazione di queste ultime (per la Scuola secondaria di II grado) venne sospesa dal Ministro Fioroni nel 2006.

Per quanto riguarda la matematica nel 2007 vennero introdotte dal ministro Fioroni delle nuove indicazioni curriculari per il I ciclo (Scuola primaria e Scuola secondaria di I grado).

Nel 2007 si ha il termine anticipato della Legislatura. Nel 2008 sono state abolite, senza validi motivi, le SSIS, chiudendo questa esperienza innovativa di formazione dei docenti di scuola secondaria.

Nel 2010 viene introdotto il Riordino dei Licei, Istituti Tecnici e Istituti Professionali ed emanate le nuove Indicazioni nazionali per i Licei e le nuove Linee guida per gli Istituti Tecnici e Professionali (maggio-settembre 2010). Per una prima analisi di questi recenti provvedimenti, attuati a partire dall'anno scolastico 2010-2011, si rinvia alla bibliografia.

### *12. Conclusioni*

In questo articolo abbiamo richiamato alcune linee di storia dell'insegnamento della matematica in Italia dal 1945 al primo decennio degli anni Duemila nella scuola secondaria. La scuola secondaria, in questo periodo di tempo, ha subito cambiamenti notevolissimi, pur nell'apparente immobilismo della struttura formale della Scuola secondaria superiore.

Il Riordino della scuola secondaria di II grado del 2010 – introdotto soprattutto per problemi finanziari – sembra voler superare, almeno nella normativa, la Riforma Gentile, rimasta sostanzialmente in vigore per quasi un secolo. L'insegnamento della matematica dovrà ripartire da questo nuovo ordinamento e, pur nella mancanza di risorse dedica-

te alla scuola e alla formazione dei docenti, trovare la strada per un suo rinnovamento.

#### *Bibliografia*

C. Sitia (a cura di), *La didattica della matematica oggi. Problemi, ricerche, orientamenti*, Quaderni dell'Unione Matematica Italiana 10, Bologna Pitagora Editrice, 1979.

G. C. Barozzi, L. Ciarrapico, *Il Piano Nazionale Informatica*, in "Bollettino UMI", vol. VI-A, Dicembre 2003, pp. 441-461.

L. Ciarrapico, *L'insegnamento della matematica dal passato recente all'attualità*, in "Archimede", n. 3/2002, pp. 123-129.

G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*. Roma-Bari, Laterza, 2010.

P. Linati, *L'algoritmo delle occasioni perdute. La matematica nella scuola della seconda metà del Novecento*. Trento, Erickson, 2011.

MIUR-UMI-SIS, *Matematica 2001. La Matematica per il cittadino. Attività didattiche e prove di verifica per un nuovo curriculum di matematica. Scuola Primaria e Scuola Secondaria di primo grado*, Lucca, Liceo Vallisneri, 2001.

MIUR-UMI-SIS, *Matematica 2003. La Matematica per il cittadino. Attività didattiche e prove di verifica per un nuovo curriculum di matematica. Scuola Secondaria di secondo grado*, Lucca, Liceo Vallisneri, 2004.

G. Prodi, *I nuovi programmi del biennio tra utopia e realtà*, in "Notiziario UMI", Novembre 1987.

L. Tomasi, *La matematica nel riordino della Scuola secondaria di II grado del 2010: osservazioni e considerazioni didattiche. Progetto Alice*, vol. XII, Anno 2011/I, n. 34, pp. 159-186.

V. Villani, *I contributi di Giovanni Prodi all'elaborazione e all'attuazione delle riforme scolastiche italiane della seconda metà del Novecento. L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate*, vol. 34A, n.4/2001, pp. 411-446.

V. Vita, *I programmi di matematica per le scuole secondarie dall'Unità d'Italia al 1986*, Bologna, Pitagora Editrice, 1986.

# *Dalla ginnastica alle scienze motorie: trend dell'insegnamento nella scuola secondaria inferiore italiana*

Luciana Zaccagni e Emanuela Gualdi-Russo

## *1. Introduzione*

Gli obiettivi e le modalità con cui è stato impartito questo insegnamento in Italia si sono modificati grandemente negli ultimi 150 anni, risentendo, più di altri insegnamenti, delle vicende politiche che hanno interessato il nostro Paese. Contemporaneamente, la formazione degli insegnanti ha dovuto percorrere un lungo *iter* prima di raggiungere un livello d'istruzione universitario tale da equipararla alle altre discipline. La ginnastica "militare" diviene obbligatoria nelle scuole secondarie italiane nel 1859 (Legge Casati); viene ridefinita successivamente ginnastica "educativa" (nel 1878) per poi essere denominata "educazione fisica" nel 1893.

Durante il XIX secolo lo sviluppo della Medicina e dell'Igiene comporta una maggiore attenzione verso lo sviluppo corporeo, conducendo, al termine del secolo, all'instaurarsi di un progetto formativo di educazione alla salute (Magnanini, 2005).

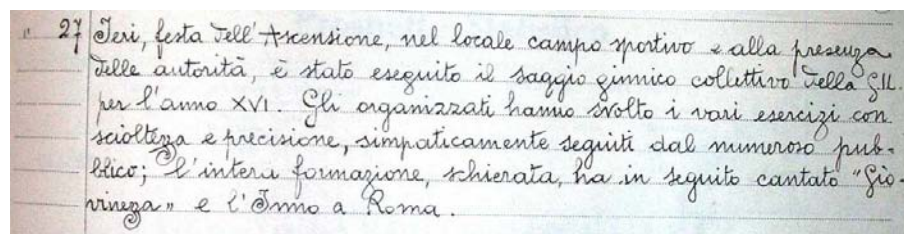
Nella visione degli inizi del XX secolo l'educazione fisica concorre al perfezionamento morale, costituendo il "mezzo per opporsi alla decadenza fisica e morale di una razza" (Monti, 1923). Si ritiene che soprattutto la ginnastica educativa, parte principale dell'educazione fisica, possa fornire un contributo determinante al perfezionamento umano sotto il profilo fisico, intellettuale e morale.

Con l'avvento del fascismo si accresce l'importanza dell'educazione fisica, che va tuttavia sempre più acquisendo una chiara connotazione militare. Nei paragrafi che seguono completeremo l'analisi del *trend* della disciplina tracciandone il percorso durante il fascismo e nel dopoguerra fino al giorno d'oggi.

## 2. L'educazione fisica durante il fascismo

Inizialmente l'attività ginnica nella scuola viene gestita da un'organizzazione parascolastica e paramilitare creata nel 1926, l'Opera Nazionale Balilla. A partire dal 1928 la formazione atletica e politica degli insegnanti viene garantita dalla Scuola Superiore di Educazione Fisica che, tre anni più tardi, diviene l'Accademia Fascista di Educazione Fisica (sempre gestita dall'Opera Nazionale Balilla).

Tutti gli alunni sono iscritti alla Gioventù Italiana del Littorio (GIL) e partecipano in divisa ai *Ludi Juveniles* organizzati sia a livello locale sia nazionale (**Fig. 1**).



**Fig. 1-** Annotazioni da un giornale di scuola del 1938

I *Ludi Juveniles* comprendono gare di diverso tipo con la partecipazione di ragazzi di età differenti. Le gare sportive riguardano l'atletica, il salto, la corsa. I ragazzi maneggiano il moschetto lanciandosi attraverso cerchi di fuoco mentre le ragazze si esibiscono con clave, cerchi e bandiere. I programmi scolastici di Educazione Fisica prevedono esercizi a corpo libero (**Fig. 2**) con la finalità di favorire lo sviluppo fisico, rafforzare il carattere, inculcare il senso del dovere e della disciplina (**Fig. 3**).



**Fig. 2-** Testo di esercizi di Educazione Fisica  
(da: <http://anpi-lissone.over-blog.com/20-categorie-10121839.html>)



(a)



(b)

**Fig. 3-** Esecuzione della ginnastica fascista per ragazze (a) e ragazzi (b)

Gli insegnanti, dipendendo direttamente dal Partito Nazionale Fascista, ne subiscono l'orientamento ideologico e occorre attendere fino al 1940 (riforma Carta) perché, limitatamente alla scuola secondaria inferiore, dipendano direttamente dall'organizzazione scolastica.

### 3. *L'educazione fisica dopo il 1945*

Notevoli sono i problemi da affrontare nella Scuola e nella formazione degli insegnanti al termine del secondo conflitto mondiale. Per quanto riguarda in particolare l'Educazione Fisica occorre anche superare la diffidenza dell'opinione pubblica, causata dal ruolo politico che questa disciplina aveva avuto durante il fascismo (Dellabiancia, 1990; Monello, 1999).

Solamente attraverso un lungo processo che porta a delineare i diversi obiettivi e il diverso impianto metodologico si supera l'ostilità iniziale, grazie anche all'opera dell'Associazione Nazionale Educazione Fisica (ANEF), che conduce un'opera instancabile di mediazione con il Ministero della Pubblica Istruzione per riportare questo insegnamento nella Scuola.

Riguardo alla formazione nella disciplina bisogna giungere agli anni 1950-60 per trovare i primi Istituti Superiori di Educazione Fisica (ISEF) a partire da Roma nel 1952 (ben un secolo dopo l'istituzione a Parigi della prima Scuola Normale di Ginnastica per la formazione universitaria) e proseguendo con Torino (1959), Napoli e Bologna (1960). Solo successivamente vengono istituiti altri ISEF a Milano, Palermo, Perugia, Urbino, L'Aquila. Tali Istituti hanno ovvie carenze sul piano scientifico oltre che organizzativo, non essendo dotati di personale strutturato universitario.













In ambito scolastico, tra riforme e decreti degli anni 70 e 80, si giunge a realizzare il diritto allo studio sia degli studenti svantaggiati da un punto di vista socio culturale (abolizione del doposcuola e istituzione del tempo prolungato) sia di quelli diversamente abili. L'educazione al movimento attraverso attività motorie e sportive varie è dunque rivolta a tutti, includendo anche i diversamente abili che a lungo ne sono stati esclusi (Magnanini, 2008).

I nuovi obiettivi didattici da aggiungere a quelli tradizionali riguardano l'attività motoria come linguaggio del corpo e l'avviamento della pratica sportiva, includendo, più recentemente, tra gli obiettivi specifici di apprendimento gli effetti delle attività motorie e sportive per il benessere della persona e la prevenzione delle malattie, il rapporto tra attività fisica e i cambiamenti fisici e fisiologici tipici dell'adolescenza e la sicurezza nei vari ambienti di vita.

#### 4. La formazione in Scienze Motorie oggi

Tutta la normativa relativa è di recente riformata dal Decreto legislativo 8 maggio 1998, n. 178 (pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 131 del 8/6/98) che trasforma gli ISEF istituendo Facoltà, Corsi di laurea e di diploma in Scienze Motorie. Fondamentale è quanto riportato all'art. 2 di tale decreto: “La ricerca scientifica e gli studi di livello superiore nel campo delle scienze motorie si svolgono nelle università”, che stabilisce inequivocabilmente l'entrata delle Scienze del Movimento Umano nel mondo universitario italiano.

Ricerca e formazione devono procedere parallelamente. La stessa lunga elencazione di riviste ISI nel *Journal Citation Reports (JCR) Science Edition* nella categoria *Sport Sciences* (Fig. 4) ne è una dimostrazione, consentendo di quantificare e valutare l'attività di ricerca svolta in questo ambito alla pari di quella degli altri ambiti scientifici.

Mark	Rank	Abbreviated Journal Title (linked to journal information)	ISSN	JCR Data <sup>i)</sup>						Eigenfactor™ Metrics <sup>j)</sup>	
				Total Cites	Impact Factor	5-Year Impact Factor	Immediacy Index	Articles	Cited Half-life	Eigenfactor™ Score	Article Influence™ Score
■	1	<a href="#">SPORTS MED</a>	0112-1642	6489	5.072	5.724	0.579	57	8.6	0.01055	1.532
■	2	<a href="#">J APPL PHYSIOL</a>	 0750-7587 	41484	4.235	4.216	0.719	445	>10.0	0.06265	1.294
■	3	<a href="#">MED SCI SPORT EXER</a>	 0195-9131 	23406	4.106	4.748	0.703	276	9.2	0.03688	1.341
■	4	<a href="#">EXERC SPORT SCI REV</a>	0091-6331	1936	3.825	4.221	0.760	25	8.6	0.00382	1.358
■	5	<a href="#">AM J SPORT MED</a>	 0363-5465 	15492	3.821	4.801	0.569	281	8.0	0.03750	1.605
■	6	<a href="#">BRIT J SPORT MED</a>	 0306-3674 	6797	3.545	3.909	0.708	192	5.5	0.02095	1.145
■	7	<a href="#">J SPORT EXERCISE PSY</a>	 0895-2779 	2249	2.823	3.580	0.143	42	>10.0	0.00330	0.966
■	8	<a href="#">SCAND J MED SCI SPOR</a>	 0905-7188 	2803	2.794	3.218	0.678	146	6.1	0.00769	0.994
■	9	<a href="#">J INT SOC SPORT NUTR</a>	1550-2783	230	2.675		0.410	39	2.9	0.00064	
■	10	<a href="#">J SCI MED SPORT</a>	1440-2440	1775	2.542	2.694	0.655	119	4.5	0.00502	0.688

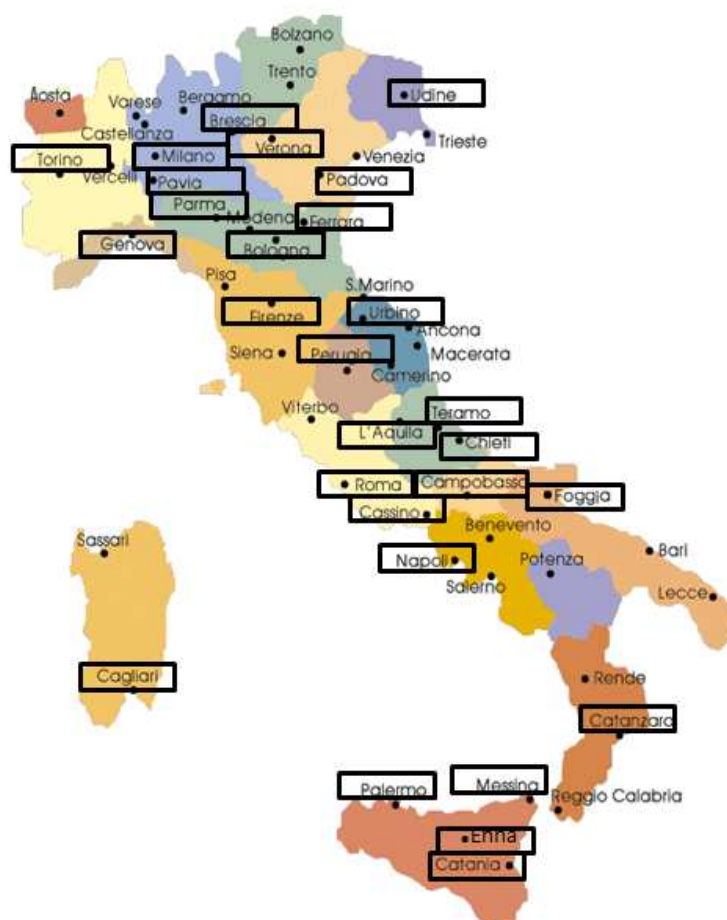
**Fig. 4** - Prime dieci riviste (di ottanta) elencate in ordine di *impact factor* nella categoria *Sport Sciences* del JCR (2010).

Infine, in seguito alla recente riforma (DM 270/04) e successivi decreti (DDMM 16/03/07), vengono istituite le nuove classi di laurea triennale L-22 (Scienze delle Attività Motorie e Sportive) e di laurea magistrale LM-67 (Scienze e Tecniche delle Attività Motorie Preventive e Adattate) e LM-68 (Scienze e Tecniche dello Sport) con ampia diffusione sul territorio nazionale (Fig. 5).



La formazione in queste classi di laurea, nel suo complesso, riguarda la biologia del movimento e connessioni con la salute, le tecniche e didattiche applicate all'esercizio motorio e sportivo, conoscenze psico-pedagogiche e socio-economico-giuridiche tali da consentire di raggiungere gli obiettivi primari di conduzione in contesti vari e su soggetti differenti di attività che siano contestualizzate all'ambiente, alle necessità e alle finalità per cui vengono condotte e con piena consapevolezza dei meccanismi che sono alla base dell'esercizio fisico.

Al termine del percorso formativo di primo livello (L-22) si diviene un preparatore fisico in grado di rendere l'attività fisica utile per il benessere/salute e la prestazione, mentre il laureato magistrale (LM-67 e LM-68) avrà competenze esecutive e gestionali maggiori acquisendo conoscenze e competenze che lo renderanno uno specialista del benessere e dello sport.



**Fig. 5** - Attuale distribuzione in Italia dei corsi di laurea triennale e magistrale in Scienze Motorie.

Dopo la disattivazione, nel 2008-09, della scuola di specializzazione per l'insegnamento secondario (SSIS) dopo undici cicli, a decorrere dal corrente anno accademico (2011-12) i percorsi formativi per tutte le classi di abilitazione all'insegnamento vengono istituiti e attivati dalle Università in conformità a quanto disposto dal DM n. 249, 10 settembre 2010 (pubblicato sulla GU n. 24 del 31 gennaio 2011). Per poter insegnare le Scienze motorie e sportive nella scuola secondaria di primo grado è richiesto un corso di laurea magistrale specifico e un successivo anno di Tirocinio Formativo Attivo (TFA). L'accesso a questo corso abilitante all'insegnamento (TFA) è a numero chiuso e programmato dal MIUR sulla base del fabbisogno di personale docente nel sistema nazionale di istruzione. Il TFA, oltre al tirocinio da svolgere presso le istituzioni scolastiche sotto la guida di un insegnante tutor, comprende insegnamenti universitari di didattiche disciplinari e insegnamenti di scienze dell'educazione e psico-pedagogici, una parte dei quali dedicata alla maturazione delle competenze per l'integrazione degli alunni con disabilità.

### 5. Conclusioni

Nonostante le relazioni già intravviste alla fine del 1800 tra movimento e qualità della vita (Mantegazza, 1871), l'esercizio fisico durante questa fase e durante il fascismo, in modo particolare, viene strettamente associato al mondo militare. La ginnastica assume, dunque, in queste fasi storiche una connotazione politica, costituendo uno strumento per raggiungere l'ideale di un cittadino-soldato.

Bisogna giungere agli attuali programmi scolastici perché venga affrontato il tema dell'attività motoria e sportiva per il benessere e per la prevenzione delle malattie, integrando gli obiettivi di questa disciplina con quella delle altre materie e motivando lo studente al movimento attraverso la conoscenza dei rischi per la salute connessi con la sedentarietà.

Non vi è dubbio che il percorso della disciplina a livello scolastico sia ancora lungo. Richiedono infatti risposte adeguate sia l'incomprensibile lacuna di un insegnamento strutturato per bambini nella fascia d'età tra i 3 e i 10 anni sia l'inadeguato numero di ore attualmente dedicate all'attività fisica scolastica, recependo le indicazioni contenu-

te nelle linee guida internazionali per la salute (Commissione delle Comunità Europee, 2007; Gualdi-Russo, 2009).

La necessità “che esista un corpo insegnante ben preparato” (Monti, 1923) è stata sottolineata fin dagli inizi del XX secolo. Tuttavia solamente in tempi recenti, con una formazione a livello universitario degli insegnanti, l’educazione affianca alle attività motorie e sportive le finalità e gli obiettivi adeguati per indurre l’individuo ad una vita attiva attraverso la consapevolezza delle ricadute che l’attività motoria ha sulla salute attuale e futura.

Per verificare se finalmente si realizzi quella sinergia auspicata da Bellatalla (2009) tra Università, intesa come luogo deputato al processo di formazione, Scienza dell’educazione, saperi disciplinari e Scuola, occorrerà attendere i risultati dei nuovi corsi di abilitazione e, con particolare riferimento alla disciplina di cui abbiamo trattato, la ricaduta sulla professionalità dell’insegnante di Scienze motorie e sportive per la scuola secondaria di primo grado.

#### *Bibliografia*

L. Bellatalla, *Premessa in La SSIS “rapita”: la formazione docente nel guado*, in *Annali online della didattica e della formazione docente*, Università di Ferrara, 0/2009, pp. 5-6.

M. P. Dellabiancia, *Lineamenti di storia dell’educazione fisica* in *Didattica del Movimento*, n. 67-70/1990.

Commissione delle Comunità Europee, *Libro Bianco dello Sport - COM (2007) 391*, Bruxelles, 11/07/2007.

E. Gualdi-Russo, *Scuola e educazione motoria*, in *Annali online della didattica e della formazione docente*, Università di Ferrara, 0/2009, pp. 89-91.

A. Magnanini, *Il corpo fra ginnastica e igiene*, Roma, Aracne, 2005.

A. Magnanini, *Educazione e movimento*, Tirrenia (Pisa), Edizioni del Cerro, 2008.

P. Mantegazza, *Igiene del movimento*, Milano, Brigola, 1871.

V. Monello, *Cenni storici e riflessione critica dalle accademie di educazione fisica alla facoltà di Scienze Motorie*, *Ital J Sport Sci*, 6/1999, pp. 54-58.

G. Monti, *Sommario di educazione fisica. Guida per insegnanti e capisquadra*, Torino, Stamperia Reale G.B. Paravia & C., 1923.

## *Abstracts*

Il lavoro di Giovanni Genovesi intende individuare le difficoltà che nella scuola italiana si sono sistematicamente manifestate per farne un luogo di formazione anziché di pura e semplice professionalizzazione. In queste note si cerca di ripercorrere i passaggi fondamentali, legati a determinate motivazioni storiche, che hanno contrassegnato l'*escalation* della formazione professionale che ha finito per prevaricare la funzione e il ruolo della scuola. La dimensione formativa professionale ha finito per fare aggio a tutto campo su quella educativa. È ormai una lotta impari. I tempi sono duri per chi deve lottare a favore dell'educazione come costante superamento della formazione. Forse è troppo difficile. La Politica non è, quindi, con noi, perché essa sceglie sempre la via più facile. Eppure bisogna pur fare qualcosa per restituire l'educazione a se stessa se vogliamo continuare a chiamarci scienziati dell'educazione. Questo è l'appello che emerge con forza da questo intervento.

Nel suo intervento, Luciana Bellatalla, più che ripercorrere la storia dell'istituto dell'obbligo scolastico nei centocinquanta anni della nostra storia unitaria, esamina, nel duplice versante storico e teoretico, l'istituto dell'obbligo scolastico, in quanto punto interessante e privilegiato per osservare la relazione tra politica e Scienza dell'educazione. Non a caso, infatti, la storia della Scienza dell'educazione deve individuare e discutere i segni del congegno concettuale dell'educazione nella concreta trama dei rapporti in situazione scolastica, extra-scolastica e oltre-scolastica. Perciò, le vicende dell'obbligo scolastico in Italia, dal 1861 ad oggi, vengono considerate una sorta di cartina di tornasole, capace di mettere in luce come e quanto il nostro sistema scolastico sia nato e si sia sviluppato nel rispetto di un criterio mai disatteso: il primato del politico e dell'ideologico sull'educativo, che sottolinea come e quanto non si sia mai guardato alla scuola da una prospettiva ideale, ma sempre in un'ottica legata alle contingenze ed alle aspettative della classe egemone, senza trascendere il dato delle circostanze per progettare il futuro con orizzonti ampi.

Il saggio di Cinzia Ruozzi ha lo scopo di analizzare come l'insegnamento dell'italiano, nella sua doppia veste di educazione linguistica ed educazione letteraria, sia stato declinato nel contesto della storia della scuola e della storia della didattica fino ad arrivare ai giorni nostri, mettendo in luce le diverse posizioni del dibattito scientifico e le contrapposizioni che ne seguirono tra le due educazioni. Nella situazione attuale, segnata da una profonda crisi dei modi della comunicazione tradizionale dei saperi e dal crescente dominio di filosofie economico-utilitaristiche, il prestigio e il valore delle discipline umanistiche sembra in declino. L'insegnamento della letteratura è entrato in crisi e al tempo stesso si assiste a un progressivo abbassamento delle competenze e delle conoscenze linguistiche. Il saggio cerca di analizzare, attraverso la riflessione di noti studiosi come De Mauro, Serianini, Simone, Luperini, Ferroni come l'insegnamento dell'italiano possa ancora rispondere alle nuove sfide del presente, coniugando l'esperienza fondamentale della lingua con la capacità della letteratura di rispondere alle domande essenziali dell'uomo.

“La storia è stata sempre manipolata per affermare un potere, per sostenere una rivendicazione: può darsi, forse, che sia servita in primo luogo a questo”. Questa affermazione di Duby, secondo Piergiorgio Genovesi, introduce efficacemente l'analisi dei programmi di storia per la scuola elementare relativi al primo cinquantennio unitario: dal Regolamento del 1860 – attuativo della legge Casati del 1859 – ai Programmi del 1905. Sono gli anni dell'Italia liberale: dopo verranno i programmi del 1923 con la Riforma Gentile e l'avvio del Ventennio fascista. Certo, per quanto riguarda l'Italia liberale non si assiste alle esasperazioni che, in quest'ottica, si avranno con il fascismo, che vedrà un totale asservimento dell'insegnamento della storia al predominio di un'ideologia totalitaria. E, al tempo stesso, il caso italiano non costituisce una particolare anomalia rispetto al panorama internazionale del periodo. Tuttavia, nei programmi analizzati, è possibile evidenziare un paradigma strutturalmente incompatibile con lo sviluppo delle potenzialità intrinsecamente educative dell'insegnamento della storia; un paradigma giocato sull'aneddoto, sull'esemplarità e sulla rassicurante linearità descrittivo-oggettiva; un paradigma docilmente piegato ad una progettualità socio-politica finalizzata a forgiare l'individuo da adattare passivamente alla società e non l'individuo che contribuirà a forgiare attivamente la società.

È opinione condivisa da molti che la storia non sia un semplice racconto di eventi ed un elenco di informazioni, ma sia portatrice di idee e di valori. Alla domanda degli allievi “*A che serve la storia?*”, Alessandra Melloni ha risposto trovando modi “accattivanti” per dimostrare quanto la storia sia vitale per tutti, poiché insita nel tessuto socio-politico della nostra realtà. Il docente, infatti, favorisce la “riscoperta” delle radici, della memoria autobiografica e semantica delle persone; mentre lo storico Marc Bloch punta il dito sui rischi di soggettività della storia e sull’eccesso di giudizi di noi “posterì”, a scapito della reciprocità tra passato e presente. È, quindi, fondamentale, per l’insegnante, programmare correttamente l’analisi del passato per promuovere la consapevolezza del presente e la speranza nel domani.

Il saggio di Alfredo Venturi mette in luce come il sorprendente favore popolare che ha accolto le celebrazioni dei 150 anni dell’Unità d’Italia ha rivelato l’esistenza di una “domanda di storia” diffusa a ogni livello sociale; mostra, inoltre, che i sondaggi ci dicono che la maggioranza degli italiani considera positivamente l’esperienza risorgimentale. Eppure, nella nostra società, si registra una conoscenza assai carente non soltanto delle vicende che portarono all’unità nazionale ma della storia in senso lato. Da tempo questa disciplina viene gravemente mortificata nei programmi scolastici: sembra determinante il falso presupposto che la conoscenza del passato, in un mondo che vive nel presente e si proietta nel futuro, non serve a nulla. Ci si chiede se non siano proprio i revisionismi antirisorgimentali e le correnti antiunitarie ben presenti nella politica a rilanciare, per reazione, il ruolo e il fascino della storia, che, d’altra parte, non deve essere esclusivamente intesa come fattore d’identità nazionale. Al di là di questa riduttiva concezione delle sue finalità, e degli schematismi cronologici che lo hanno spesso banalizzato, lo studio della vicenda umana va riproposto nella sua autentica dimensione culturale. Alla scuola il compito e la responsabilità di riscoprire il valore intellettuale della storia, e di organizzarne l’insegnamento secondo le linee emerse dalla sua secolare evoluzione. Senza trascurare il supporto delle conoscenze geografiche, necessario per inquadrare correttamente nello spazio il flusso degli eventi.

Quali “conoscenze civiche” sono diffuse ai tempi del “Grande fratello” della televisione? Può l’insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione” contribuire a ridurre la “lontananza fra mondo delle istituzio-

ni e della politica” che sembra caratterizzare la cultura degli adolescenti? Stefano Aicardi propone alcuni riferimenti a una lunga esperienza di insegnamento di "Diritto ed economia", ponendoli in prospettiva rispetto a "Cittadinanza e Costituzione" e al quadro europeo. Riferisce, inoltre, di esperienze in atto, quali i progetti: "A scuola di Costituzione", "Partecipa.net/ConCittadini", "La mia scuola per la pace". L'intervento riconduce infine l'attenzione alla motivazione e alla costruzione di senso nella scuola dell'autonomia, con ampi riferimenti al pensiero di Piero Romei e ai lavori del convegno Educazione e politica, pubblicati nel volume *Senso della politica e fatica di pensare* e chiudendo con un rinvio al *Relier les connaissances* di Edgar Morin.

L'articolo di Luigi Tomasi tratteggia alcune linee di storia dell'insegnamento della matematica nella scuola secondaria, in Italia, dal 1945 ad oggi. In questo non breve periodo la società e la scuola italiana hanno attraversato radicali trasformazioni e molte sono state le tendenze nell'insegnamento della matematica. L'articolo ne richiama alcune particolarmente significative, dal movimento della "Matematica moderna" degli anni Sessanta alla proposta di una "Matematica per il cittadino" degli anni Duemila, fino ai recenti curricula di matematica per la scuola secondaria di II grado introdotti nel 2010 a quasi novant'anni dalla Riforma Gentile.

Il contributo di Zaccagni e Gualdi-Russo descrive il *trend* nell'insegnamento dell'educazione fisica all'interno della scuola secondaria inferiore italiana negli ultimi 150 anni con particolare riferimento al periodo fascista e al periodo recente sino ad oggi. Nel sottolineare lo stretto nesso che lega ricerca e formazione, si presenta criticamente l'iter che, partendo dalla difficile situazione dell'immediato dopoguerra, ha condotto ad una formazione universitaria dei docenti di Scienze Motorie e Sportive attribuendo una rinnovata dignità alla disciplina.

## ***NOTIZIE, RECENSIONI E SEGNALAZIONI***

---

*La scuola nell'Italia unita: quale eredità? Un bilancio 150 anni dopo*

I problemi che la scuola italiana presenta ancora oggi sono un'eredità del passato, dal quale non si è ancora affrancata. Per far luce su questi problemi, nel cento cinquantenario dell'Unità del nostro Paese, il gruppo di ricerca del Laboratorio di Teoria e Storia della Scuola dell'Università di Ferrara (Luciana Bellatalla, Giovanni Genovesi, Elena Marescotti) ha organizzato il Convegno di studi "La scuola nell'Italia unita: quale eredità? Un bilancio 150 anni dopo" nei giorni del 14 e 15 marzo 2011.

Durante queste due giornate di studi sono stati analizzati, dagli studiosi partecipanti, vari aspetti della scuola italiana che, dagli anni della sua fondazione, l'hanno accompagnata fino ai giorni nostri.

Gli interventi si suddividono in aree tematiche, la prima delle quali riguarda le vicende storico-politiche del sistema scolastico italiano, con particolare riferimento alle problematiche specifiche della politica scolastica; a questo proposito, è da ricordare la relazione di Genovesi, relativa al difficile e non equilibrato rapporto esistente tra politica e scuola, sempre a favore della prima. In conclusione, Genovesi afferma che il nostro Stato non ha mai avuto una scuola, ma solo delle pseudo-scuole, caratterizzate dall'eteronomia dei fini. Oltre a Genovesi, gli altri relatori che sviluppano questa tematica sono: Giovanni Gonzi (*L'estensione della legge Casati a tutta l'Italia*) il quale espone come l'estensione di tale legge al Regno d'Italia, in realtà, non avvenne mai del tutto. Infatti, nonostante la volontà ed i vari tentativi di cambiare, almeno in parte tale legge, non approdarono a nulla. Fu solamente l'estensione dei Regolamenti attuativi a far sì che essa diventasse legge del Regno. Roberto Sani (*Stato, Chiesa e Scuola dal 1861 al 1870*) ricorda come la legge Boncompagni prima e la Casati poi siano state le basi della scuola italiana caratterizzata, fino ad oggi, dal continuo contrasto tra la scuola pubblica e quella privata. Infine, Marcella Bacigalupi (*I convitti nazionali tra politica e educazione: le problematiche delle origini*) descrive, nuovamente, ma secondo l'ottica da un lato dei convitti statali, dall'altro dei collegi provinciali, comunali e degli enti morali, il rapporto esistente tra scuola pubblica e scuola privata.

Una seconda tematica riguarda i personaggi che hanno reso possibile l'unificazione del nostro Paese, visti, naturalmente, *sub specie educationis*. La prima ad introdurre la tematica è Bellatalla, la quale si domanda se Mazzini possa essere o meno considerato un educatore. In prima battuta, la risposta pare essere negativa, poiché, piuttosto che di educazione, pare si tratti di conformazione a dei valori, a degli ideali e ad una fede: il sacrificio per l'unificazione dell'Italia. Ma la situazione si ribalta nel momento in cui il dovere viene visto come ciò che implica sforzo, sfida, disciplina, che significa cambiamento. Solo in questo caso, possiamo considerare



Mazzini come un educatore. Angela Magnanini (*L'educazione fisica tra conservazione e innovazione: il ruolo di Francesco De Sanctis*) ha parlato dell'importanza assunta da De Sanctis per quello che riguarda la diffusione dell'educazione del corpo e al movimento nella scuola italiana. E ancora, Piergiovanni Genovesi narra il mito di Garibaldi nella scuola italiana che, cresciuto fino al Ventennio, finisce per cadere, quasi, nel dimenticatoio dagli anni Sessanta in poi.

Infine, la terza tematica, riguardante la stampa, le immagini dei libri di testo e i film, è rappresentata dai contributi di Marescotti (*Dall'Italia unita a "Il bel Paese": scuola e amor di patria in Antonio Stoppani*), Sandro Baffi (*L'immagine dell'Italia unita nei manuali francesi per la Scuola superiore tra '800 e '900*), Massimo Baioni (*Tra documenti e reliquie: la Pedagogia patriottica nei musei del Risorgimento*), Alberto Boschi (*De Amicis... al cinema: la scuola di "Cuore" nella filmografia italiana*), Mariella Colin, Nicola Barbieri (*Pinocchio, la scuola e la coscienza nazionale*), Patrizia Castelli (*Il gesto eroico nelle guerre d'Indipendenza. Iconografia e didattica*), Piero Fossati, Carlo Bitossi, Luigi Pepe (*Insegnamenti matematici e istruzione tecnica prima e dopo l'Unità d'Italia*), Angelo Luppi (*La scuola nell'opinione pubblica: note sulla stampa bergamasca (1861-1900)*). Ricordiamo, in particolare, l'intervento di Bitossi (*Il contributo alla costruzione del pantheon nazionale: glorie genovesi nei libri di testo*) nel quale l'Autore si sofferma a ricordare alcuni personaggi importanti di Genova (Cristoforo Colombo, Andrea Doria, il "Balilla"), i quali hanno, tuttavia, perso quella dimensione di mito del passato. Piero Fossati (*Immagini del Risorgimento nella scuola elementare italiana dal 1861 al 1900*), mostra come nei testi delle scuole, riguardanti il periodo del Risorgimento, ai bambini, fossero presentate alcune figure di eroi e martiri della patria, mentre, per le bambine, si mostravano madri e donne di uomini valorosi ed eroici (un esempio per tutti, Anita, moglie di Garibaldi). Mariella Colin (*Amor di patria e sentimento nazionale: letture per la scuola elementare nell'età liberale*) tratta di come il libro sia da considerare un mezzo di "incivilimento" per il popolo italiano, soprattutto nel momento in cui tratta del concetto di Patria. Da ricordare, infine, l'intervento di Marescotti, nel quale viene presa in esame l'opera di Antonio Stoppani, "Il Bel Paese". Nodo centrale del pensiero dell'Autore, fu l'unità del Paese, pur mantenendo quelle che sono le diversità, tipiche di ogni cultura: per questo motivo, l'unità non è data una volta per tutte, ma si va costruendo, giorno dopo giorno, lavorando con fatica, *in primis*, sull'alfabeto.

Tutte le relazioni saranno pubblicate nel volume degli atti del convegno curato da Bellatalla, Genovesi, Marescotti, *La scuola italiana a 150 anni dall'Unità*, edito dalla Cleup di Padova ai primi del 2012. Le relazioni, che non sono qui state tutte ricordate, hanno, comunque, ben evidenziato come, un bilancio della scuola italiana dopo 150 anni di unità nazionale, non sia troppo positivo. Infatti, la nostra istituzione educativa, si porta dietro quei problemi ad essa congeniti, che l'hanno caratterizzata fin dalla sua nascita. La speranza è che, riflessioni come queste, non siano una perdita di tempo, ma aiutino a capire le motivazioni di questi problemi per riuscire, finalmente, a porvi un rimedio (**Anna Ranon**).

N. Capaldo, L. Rondanini, *Manuale per dirigenti scolastici. Gestire e organizzare la scuola*, Trento, Erickson, 2011, pp. 476, Euro 24.00

Alla luce dei mutamenti subiti dalla scuola italiana negli ultimi anni (riforme e pseudo-riforme, controriforme e pseudo-controriforme, provvedimenti di varia natura... e – vanno denunciati e deprecati, sempre – tanti, troppi tagli alle risorse umane e finanziarie), questo volume intende presentare un quadro organico e aggiornato del suo sistema gestionale e organizzativo, ponendosi, appunto, come guida pratico-orientativa per la sua *leadership*. Sistema in un sistema, la scuola è un'entità complessa che da sempre – e pare sempre di più nell'attuale temperie storica – risente delle tendenze che si affermano al suo esterno, in particolar modo di quelle di matrice politico-economica, volte più a rispondere a criteri di rendimento che nulla o poco hanno a che fare con la qualità educativa della sua produttività culturale che non a quei parametri che ne contraddistinguono l'identità pedagogica.

“Dirigere” la scuola, dunque, non è, per usare un eufemismo, compito di poco momento, in particolar modo per chi dentro alla scuola reale lavora ogni giorno, scontrandosi con richieste ed esigenze spesso di segno opposto, con problemi che la società (l'assetto politico, il mercato del lavoro, i mass-media, le famiglie...) “scarica” sulla scuola, con aspettative di grande portata cui far fronte con mezzi sempre più esigui ed incerti, a tutti i livelli.

Non è peregrino chiedersi, allora, quale sia l'identità, oggi, del dirigente scolastico e quali siano i suoi compiti, i suoi doveri, le sue prerogative, le sue funzioni e, non ultimo, la sua effettiva incidenza sulla qualità del sistema scolastico, riflettendo su un ruolo di cui è tutt'altro che immediato metterne a fuoco l'*identikit*: *manager* o operatore educativo? Rispondere sbrigativamente “entrambe le cose” non pare corretto, almeno non alla luce dei due universi di significati e di implicazioni che stanno dietro a queste espressioni.

Ecco, allora, che questo testo – opera di un dirigente scolastico in servizio (Nunziante Capaldo) e di un dirigente tecnico del MIUR (Luciano Rondanini) – può fornire informazioni utili a dirimere la questione, o, meglio, a ricomporla sulla base di una ricognizione attenta e puntuale dello sfondo più generale in cui si colloca e del sistema formativo di cui fa parte, ma anche delle caratteristiche di questa professionalità e dell'offerta formativa peculiare della scuola. Sono queste le quattro parti del volume (lo *sfondo*, il *sistema*, il *dirigente scolastico*, l'*offerta formativa della scuola*), cui corrispondono ventisette capitoli, ognuno dei quali corroborato dai relativi riferimenti normativi in vigore e/o dai documenti programmatici emanati in sede nazionale ed internazionale.

Di questi, a livello esemplificativo, vale la pena ripercorrerne più nel dettaglio uno per sezione, a cominciare dal capitolo terzo (*Educazione e scuola*), dove ci si interroga sul “senso vero” della scuola, considerata “il contesto istituzionale principale” di educazione, “presente in tutte le società che hanno raggiunto un certo grado di complessità” (p. 37) e dove si chiarisce che tale educazione “non ha per termine unicamente l'individuo, ma un intero popolo”, nel senso che “le singole persone sono educate, amate e rispettate nella loro individualità; a ognuna di esse si attribuisce un valore assoluto; il termine però dell'educazione non è semplicemente lo sviluppo o il perfezionamento del singolo, è la maturità dell'intera collettività” (p. 39). Obiettivi

primari dell'educazione scolastica, dunque, sono, da un lato, l'acquisizione di un'intelligenza generale (superando, quindi, la mera trasmissione di conoscenze iperspecializzate, per promuovere, piuttosto, la capacità di affrontare problemi specifici) e, dall'altro lato, il richiamo alla ri-creazione di un quadro di valori, della persona (soggettività, differenza, integrazione, cittadinanza) e della cultura (apprendimento, conoscenza, partecipazione) (cfr. pp. 40-41). Sia pure frettolosamente, sono dunque poste delle buone basi per agganciare all'identità e alla funzione educativa della scuola la questione del *lifelong learning*, di cui la scuola è e deve essere il motore propulsivo. Entra nel merito di questo irrinunciabile passaggio il capitolo ottavo (*L'apprendimento permanente e il nuovo obbligo d'istruzione*), che ripercorre sinteticamente le principali tappe evolutive del "cammino dell'EdA" in Italia, soffermandosi sull'istituzione dei CTP (Centri Territoriali Permanenti) del 1997 e sull'annunciata trasformazione, con la L. 296 del 27/12/2006, degli stessi in CPIA (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti), per i quali si attende ancora l'attuazione. Sono questi Centri, del resto, che coinvolgono più direttamente la scuola e il dirigente scolastico, chiamati a coordinarne le attività. Sempre in quest'ambito, è poi considerato il possibile raccordo tra le competenze da acquisire nel corso del nuovo obbligo d'istruzione (D.M. 139/2007) e quelle relative all'apprendimento permanente: "*imparare ad imparare, progettare, comunicare, collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile, risolvere problemi, individuare collegamenti e relazioni, acquisire e interpretare l'informazione*" (p. 116). Tuttavia, è lasciato al lettore il compito di porsi criticamente dinanzi alle contraddizioni precipuamente pedagogiche insite in tali provvedimenti, laddove si interpreti la valenza delle qualifiche professionali triennali da conseguire entro il diciottesimo anno di età come una riduzione, di fatto, dell'obbligo scolastico al quindicesimo anno di età. Una "decurtazione" della scuola, dunque, a fronte di finalità formative che esplicitamente si richiamano al potenziamento di conoscenze e abilità che la stessa scuola – per mandato pedagogico, oltre che sociale – dovrebbe essere chiamata a perseguire, e in modo più sistematico rispetto ai canali marcatamente professionalizzanti. Pare difficile, infatti, scardinare quel determinismo dettato dal *background* iniziale ("gli insuccessi che l'istruzione registra coincidono spesso con le caratteristiche di provenienza dei ragazzi", p. 120) se l'attività della scuola viene equiparata a quella dei corsi di apprendistato. Queste sono, infatti, educativamente parlando, entità diverse, entrambe dignitose sul piano formativo, ma non riducibili l'una all'altra e, pertanto, da porre non in alternativa, bensì in integrazione.

Il limite dell'approccio di questo libro all'universo scolastico, in effetti, è proprio quello di poggiare solo su una "infarinatura" pedagogica, quando, invece, una più salda ed esplicita padronanza di una teoria scientifica dell'educazione avrebbe potuto condurre ad una lettura meno timida dei problemi che i mutamenti strutturali della scuola introdotti negli ultimi tempi pongono al dirigente scolastico nel gestirne l'impianto culturale, oltre che il regolare funzionamento. Lo si capisce in modo evidente al capitolo quattordicesimo (*La specificità della dirigenza scolastica*), che si apre con una ricognizione dei contenuti maggiormente qualificanti che caratterizzano la professionalità dei dirigenti scolastici, riconducibili agli ambiti della gestione amministrativa, della gestione organizzativa, della valorizzazione delle risorse umane, della cultura in generale (cfr. p. 207). In quest'ultimo punto, si afferma che al di-

rigente scolastico sono “costantemente riconosciute indubbie capacità di lettura e interpretazione degli aspetti pedagogici, sociologici, storici, culturali delle dinamiche dell’educazione, in modo che egli è stato considerato un uomo (*sic!*) guida anche per la società stessa” (pp. 208-209); poi, guardando al presente e al prossimo futuro, si paventa il rischio di “una accentuazione degli interessi verso gli aspetti più prettamente amministrativi e gestionali del lavoro, anche perché saranno questi gli ambiti professionali maggiormente soggetti a controllo, soprattutto dopo la svolta del Decreto Brunetta” (p. 217). E – si prosegue – “tutto ciò potrebbe provocare il progressivo svuotamento del tradizionale ruolo di guida culturale e pedagogica che i capi d’istituto hanno da sempre rappresentato. Occorrerà, pertanto, che della formazione in servizio non si perdano di vista nel futuro gli aspetti culturali più generali” (p. 217). Non è dunque, da sottovalutare il campanello d’allarme che gli Autori fanno suonare al riguardo: la consapevolezza del pericolo, cioè, che chi si occupa del *management* della scuola non ne conosca l’identità peculiare e finisca per trattarla come un’azienda qualsiasi. Ma la scuola non è un’azienda! O, almeno, non dovrebbe esserlo... visto che il MIUR è fermamente intenzionato a considerarla e ad articolarla come tale, a partire appunto dalla sua dirigenza. A questo proposito, corre l’obbligo, però, di precisare che la competenza pedagogica non rientra, come sostenuto, nell’alveo della “cultura generale”, bensì si caratterizza come componente specifica della professionalità dirigenziale in questo ambito.

Del resto, che di Pedagogia ci sia un bisogno non surrogabile allorché si parla di scuola, lo si capisce bene al capitolo ventiseiesimo (*La scuola e la gestione del curricolo*) il cui *incipit* si richiama all’orizzonte di finalità e idealità che deve informare il curricolo, ovvero il compito e il progetto formativo di una scuola degna di tale nome: J. Dewey, J. Piaget, L. Vygotskij e J. Bruner sono i riferimenti “classici” che qui vengono proposti, sia pure talvolta sbrigativamente, così da indurre a pericolosi fraintendimenti. Ad esempio, si afferma che, secondo Dewey, “le scuole possono liberamente differenziare le loro offerte formative in relazione alle esigenze rilevate dentro e fuori l’istituzione scolastica, evitando di cadere in soluzioni contraddittorie e antitetiche tra loro” (p. 445), dando così adito all’idea che manchi, nel filosofo americano, una concezione unitaria di scuola e delle sue finalità, anche se queste possono essere perseguite mediante attività diverse. E non è un caso che tale questione apra a quella sull’autonomia scolastica, e ai fraintendimenti, appunto, che l’hanno colpita, come testimoniano le due diverse espressioni/posizioni maturate all’interno del dibattito: *autonomia della scuola*, *autonomia delle scuole*.

“Più Pedagogia”, dunque, potrebbe essere lo *slogan* a cui invita la lettura di questo interessante e per tanti aspetti utile volume: se fosse accolto dai legislatori, *in primis*, sarebbero risparmiati alla scuola tanti dei suoi problemi (se non tutti!); nell’attesa, e lavorando instancabilmente affinché questo sogno possa realizzarsi, non bisogna demordere dal reclamare “più Pedagogia” per gli insegnanti, per gli educatori, e, non ultimo, proprio per il Dirigente scolastico, che deve essere “competente, aperto al nuovo, capace di ottimizzare le risorse, senza eccedere in rischi di sterile efficientismo e in prassi di passivo adempimento: entrambi finirebbero per svilire ogni tentativo e ogni sforzo di miglioramento del servizio” (p. 457) (**Elena Marescotti**).

T. De Mauro, D. Ianes (a cura di), *Giorni di scuola. Pagine di diario di chi ci crede ancora*, Trento, Erickson, 2011, pp. 140, Euro 15.00

Ogni volta che in televisione o nei giornali si tratta l'argomento scuola, se ne parla in termini negativi, arrivando, addirittura, a disprezzarla. *Fiction*, dibattiti televisivi, articoli sui giornali, presentano l'istituzione scolastica – e con essa tutti i suoi attori – non solo come la più disastrosa che il nostro Paese abbia mai avuto, ma, anche confrontata con quella degli altri stati, risulta sempre la perdente. Scuole fatiscenti, insegnanti che, assorbiti da altri mille problemi quotidiani, tentano, come meglio possono, di giungere alla fine della loro giornata lavorativa; studenti sempre più demotivati e che si aggirano svogliati e assonnati all'interno dell'edificio scolastico, non avendo migliori luoghi d'incontro: questa è la scuola che i *mass-media* dipingono. Nello stesso tempo, anche coloro che dovrebbero prendere a cuore le sorti di questa istituzione (politici *in primis*), pare che, al contrario, tentino in ogni modo di affogarla, costringendola ad esalare l'ultimo respiro, grazie, soprattutto, ai continui tagli di cui ne fanno oggetto da ormai troppo tempo. Pare, insomma, che quando si parla di scuola e di educazione, tutti ne siano esperti e ne parlino – ovviamente, pare – con cognizione di causa.

Ecco che, in questo clima disfattista e negativo al massimo grado, chi – come già è reso esplicito nel titolo del volume – ancora ci crede ha deciso di portare alcune esperienze positive, che mostrano come, in verità, non tutto è perduto. Infatti, proprio grazie a coloro che *di scuola* vivono e *nella scuola* vivono, gli insegnanti, è possibile che, come una fenice, tale istituzione rinasca dalle sue stesse ceneri. Sono, infatti, innanzitutto i maestri ed i professori (il volume, infatti, dà voce ai docenti dei vari ordini e gradi di scuola, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado, ascoltando anche i dirigenti scolastici), cioè coloro che *fanno la scuola*, a dimostrare, con il loro lavoro, con la loro dedizione ad esso, che la scuola italiana può essere viva, può essere sana e può divenire migliore di com'è. Sono questi insegnanti, le vere *guide* che ogni giovane ha il diritto di avere, che dimostrano, giorno dopo giorno, come non tutti i ragazzi d'Italia siano svogliati e demotivati e che, nonostante le condizioni degli edifici scolastici, si possa fare *la scuola*. Infatti, solo chi ha la fortuna di incontrare nel proprio percorso educativo degli insegnanti consapevoli di cosa significhi compiere il loro lavoro, può dire di essere davvero educato. In queste pagine di diario, si legge come tante persone comuni abbiano scelto di non dare credito a quanto il senso comune dice sul loro modo di operare. Sono individui "controcorrente", che, sapendo che la loro conoscenza deve sempre essere aggiornata, "inventano", giorno dopo giorno, un modo nuovo, alternativo di fare Scuola, grazie alle nuove tecnologie, al valore che sanno dare al momento del "raccontare storie", anche con l'aiuto della LIM (lavagna interattiva multimediale); sono insegnanti che credono nell'*educazione* e che insegnano ai loro ragazzi l'importanza del dialogo e del confronto, attraverso delle tesi logicamente sostenute.

I docenti che hanno aderito a questo progetto della Erickson, trasformano le loro classi in un laboratorio della didattica, mettendo a frutto gli insegnamenti appresi in tanti anni di studio e di continui aggiornamenti. Come si legge alle pp. 110-11, sono professori che vogliono "una scuola che sappia favorire il processo di crescita dei ragazzi. [...] una scuola luogo di incontro per imparare. [...] una scuola che crede

nella ricchezza della diversità. [...] una scuola in cui l'unico tipo di competizione accettabile fosse quello che ognuno intraprende con se stesso: migliorarsi giorno dopo giorno. [...] una scuola aperta di pomeriggio, con tanto tempo per fare ricerca, per progettare, per dialogare. [...] una scuola pubblica che, con fierezza, è capace di svolgere il suo ruolo nella sfida verso un mondo che rischia di andare in cortocircuito". Sono, possiamo affermare, professionisti della scuola, che lavorano con lo scopo di creare tutto questo, perché conoscono l'importanza che l'educazione assume per il futuro sia dei giovani, sia, di conseguenza, del nostro Paese e della comunità umana. Sono portavoce, nonostante il loro mestiere non sia riconosciuto né socialmente, né economicamente, di quello slancio utopico di cui l'educazione è caratterizzata. Cercano di andare al di là delle contingenze che non permettono di lavorare serenamente in scuole mancanti di tutto il necessario; proiettano gli allievi a loro affidati in un futuro migliore rispetto al presente, aiutandoli a progettarlo ed a costruirlo grazie alla formazione critica delle loro menti.

Sono insegnanti rivoluzionari, come sempre, d'altronde, gli insegnanti devono essere, perché mostrano che non tutto è come la nostra classe dirigente vuole farci credere; anzi, mostrano che c'è dell'altro a cui credere. Un mondo diverso, un mondo nuovo, tutto da reinventare, da progettare e da ricostruire, grazie anche e soprattutto all'educazione (**Anna Ranon**).

M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Bari, Editori Laterza, 2010, pp. 218, Euro 20.00

Il libro di Milena Santerini tocca il tema quanto mai attuale della cittadinanza sia come concetto in continuo divenire, sia come realtà e ideale che competono all'individuo, da un lato, come stato giuridico-legale, dall'altro come armonia tra gli interessi individuali e la *res publica*. L'attenzione viene posta non solo sulla definizione e sull'evoluzione storica del concetto, ma anche e soprattutto sul piano educativo, sottolineando l'imprescindibilità dell'educazione civica nel panorama scolastico, non tanto come materia separata o integrata ma, piuttosto, come approccio globale e integrato in grado di collegare la scuola e l'ambiente esterno che si realizza nel corso di tutta l'esistenza divenendo elemento di profonda innovazione. La scuola, in effetti, può essere considerata sia come riproduzione del contesto sociale, sia come possibilità di libertà e immaginazione educativa. La sfida che si pone a questo livello è il saper divenire cittadini del mondo pur rimanendo cittadini in patria: il nuovo capitalismo culturale che crea un flusso ininterrotto di immagini e informazioni a cui ogni individuo può potenzialmente accedere si scontra con l'irrigidimento dei confini degli stati nei confronti dei crescenti flussi di immigrazione verso la "fortezza Europa" (p. 9). Il pluralismo, dunque, deve divenire il punto di riferimento nella costruzione di un modello di cittadinanza fondata sul riconoscimento della "cultura pura" solo come astrazione e nella considerazione del continuo mutamento delle frontiere culturali e sociali che devono necessariamente portare al ripensamento del nostro progetto identitario.

La difficoltà del sistema scolastico nel diffondere la cultura civica si riflette nell'insegnamento dal dopoguerra ad oggi, in cui si evidenzia come il concetto di cittadinanza sia stato e tuttora sia un oggetto controverso nella scuola italiana. La

cittadinanza, in effetti, è un essere, più che un sapere o un saper fare che deve essere realizzato attraverso un modello olistico, ovvero un progetto educativo che si sviluppi a quattro livelli: a livello personale, come modifica del comportamento nella vita individuale; a livello spaziale, come dimensione dell'interdipendenza anche con realtà lontane; a livello sociale, come impegno nella vita pubblica e a livello temporale, includendo i progetti per il futuro. Si presuppongono, da questo punto di vista, dei curricula scolastici interdisciplinari che lavorino in sinergia per dar vita ad una cultura civica globale, ad un concetto di cittadinanza come paradigma caratterizzato da pensiero critico e autonomia di giudizio. L'educazione diviene ricerca di una radicale uguaglianza come compimento della democrazia stessa e la scuola deve porsi non semplicemente al livello di garantire a tutti un'astratta e formale posizione di uguaglianza, ma ad un contesto solidaristico che tenga conto della disuguaglianza dei punti di partenza.

Un altro concetto fondamentale espresso dall'autrice è sicuramente quello di "competenza", che presuppone di perseguire l'idea di cittadinanza come insieme dinamico di conoscenze e abilità, per cui l'educazione alla cittadinanza deve divenire il modo attraverso il quale il maggior numero possibile di individui possano trasformarsi in cittadini competenti. Non si trascura il fatto che, la chiave per fare della cittadinanza una dimensione globale risieda in gran parte nella formazione degli insegnanti; se si vuole che la cittadinanza non sia solo la preparazione di un modello standard di buon cittadino, ma, piuttosto, un modo di vedere la società e la scuola, l'impostazione della formazione deve riguardare tutti gli insegnanti e non solo i titolari della materia civica. Non si tratta solo di un metodo, ma di aspetti che vanno al di là del comportamento; i programmi di formazione, perciò, secondo l'autrice, dovranno prevedere sia l'acquisizione delle conoscenze, sia la trasmissione delle metodologie e delle competenze interpersonali. Le competenze utili alla formazione del cittadino dovrebbero essere basate sullo sviluppo dell'autonomia e del senso critico, sulla capacità di interiorizzare le regole e sulla sensibilità ai valori democratici e ai diritti umani e nelle competenze di tipo decisionale e partecipativo che riguardano l'impegno e l'assunzione di responsabilità da esercitare quando ci si trova di fronte a situazioni complesse. Da questo punto di vista, il rapporto tra istruzione civica ed educazione è fondamentale: l'istruzione, infatti, fornisce le conoscenze sulle istituzioni democratiche e sulle strutture dei governi, mentre l'educazione combina l'istruzione formale con l'accesso a modelli di ruoli democratici, opportunità di partecipazione alla vita della scuola e *decision making*. Non si tratta solo di "imparare cose", ma di favorire un nuovo modo di pensare e questo è lo scopo dell'educazione stessa che deve riuscire a far "ripensare" idee come giustizia, libertà, tolleranza, solidarietà, uguaglianza. L'educazione, infatti, deve condurre a liberarsi dall'illusione egocentrica giungendo al riconoscimento dell'altrui punto di vista (p. 95), attraverso un percorso che porti a raggiungere l'*authorship*, ovvero la capacità di diventare autori della propria vita morale (p. 103).

Non di importanza minore, nel concetto di cittadinanza attiva, diviene la capacità di dialogo e di argomentazione come chiave di volta nella partecipazione e nell'impegno di tutti. La scuola stessa, dunque, può divenire una "città democratica" (p. 108), anzi, l'ambiente scolastico deve essere considerato come strumento principale dell'educazione alla cittadinanza, dato che la dimensione vissuta ed esperienziale

della classe è il luogo nel quale la persona vive, agisce e sperimenta delle relazioni sociali autentiche. Ecco perché, apprendere la democrazia e la partecipazione non può avvenire solo dedicando alcune ore a questo compito, mentre nel resto dell'organizzazione scolastica si trasmettono valori e comportamenti diversi: lo spazio della cittadinanza deve essere posto esattamente sul confine tra scuola e territorio, affinché la riflessione e l'impegno alla partecipazione nati col lavoro educativo possano proiettarsi sulle problematiche reali della vita sociale. Si pone l'accento sul fatto che un *habitus* scolastico rispettoso e maturo non possa nascere da nuove forme di pressione o di potere, ma dall'interiorizzazione dell'importanza della civile convivenza, seppure venga invocato, negli ultimi tempi, il ritorno all'ossequio, il ripristino dell'autorità, il rigore delle punizioni (p. 111). La cittadinanza, dunque, deve divenire una delle strutture portanti dell'educazione poiché presuppone il cambiamento, la trasformazione, la rivalutazione di sé e degli altri, della propria posizione all'interno del sistema sociale e del mondo, la trasformazione dei concetti portanti della democrazia e del rispetto. Si tratta di un aspetto imprescindibile dell'educazione e quindi della scuola in tutti i suoi livelli, in una continuità verticale e orizzontale che faccia sì che l'alunno e lo studente imparino, prima di tutto, ad apprendere la competenza di cittadini. Questo non vuol dire soltanto dare un'istruzione civica (seppur non trascurabile), ma vuol dire trasformare se stessi e il proprio modo di vedersi come individui e come cittadini e il proprio modo di considerare gli altri in un insieme di diritti e di doveri che la globalizzazione impone in maniera sempre più urgente. La consapevolezza, la competenza e la trasformazione sono parole chiave dell'educazione, ma anche dell'esistenza stessa. Proprio per questo motivo, la carenza nel sistema scolastico e nella formazione degli insegnanti di una vera educazione alla cittadinanza si pone come una vera e propria urgenza. Il libro di Milena Santerini ci dà la possibilità di riflettere su questi concetti e offre, nella seconda parte del volume, un insieme molto interessante e articolato di schede di lavoro utilizzabili a scuola (dalla scuola dell'infanzia alla scuola superiore) che toccano diversi temi legati alla cittadinanza e che presentano obiettivi, risorse e fonti utilizzabili dagli insegnanti. Vi sono schede legate al tema dell'identità e delle appartenenze, con attività intorno al nome e al diritto imprescindibile di averne uno, al tema dell'appartenenza alla classe, all'identità di gruppo, alla conoscenza e alla solidarietà reciproche, sui segni dell'identità e sulla possibilità di "vivere la Costituzione". Vi sono attività di P4C (*Philosophy for children*), in cui la parola d'ordine è quella di utilizzare il dialogo per pensare e per comprendere, vi sono schede di lavoro sulla dignità umana, sulla costruzione della pace, sulla cittadinanza europea. Le attività proposte sono davvero eterogenee e interessanti e rivolte agli studenti di ogni ordine e grado; si tratta, sostanzialmente, di lavori rivolti alla costruzione della consapevolezza, della comprensione e dell'analisi di aspetti spesso poco considerati ma importantissimi. Quello di Milena Santerini, insomma, è un testo sicuramente interessante, attuale e pieno di spunti per il futuro (**Anna Ingegneri**).



A. Santoni Rugiu, S. Santamaita, *Il professore nella scuola italiana dell'Ottocento a oggi*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2011, pp. 203, Euro 20.00

Il testo preso in esame è la riedizione, la quarta, del primo studio dedicato alla storia del docente delle scuole secondarie italiane, risalente al 1959. Rispetto alle precedenti edizioni risulta ampiamente rivisto dagli Autori, reso più agile ed aggiornato alle varie tematiche che in questi ultimi anni hanno riguardato la figura del professore. In questa edizione, Antonio Santoni Rugiu è curatore della prima parte, “che va dai fermenti scolastici degli stati preunitari fino agli anni Settanta del Novecento”, mentre Saverio Santamaita ne cura la seconda, abbracciando gli ultimi trenta anni, dal 1980 al 2010. Nella Premessa gli Autori esplicitano l'importanza dell'argomento, affermando che “la storia del docente secondario è anche la storia dell'organizzazione scolastica secondaria, della prassi didattica più o meno rinnovata, dei rapporti e della cooperazione fra colleghi e della reciproca interazione fra scuola e vita sociale, nonché delle relazioni con gli organi di governo dell'istruzione pubblica e con le famiglie degli studenti, tutte riferite ai vari contesti storici e ai mutamenti via via intercorsi” (p. V). Il testo prende il via dalle Costituzioni del 1729, anno in cui le scuole secondarie piemontesi vennero riordinate da Vittorio Amedeo II, avocandole al parziale controllo statale ma mantenendo l'impianto pedagogico-didattico gesuitico, caratteristica legata anche al fatto che i professori erano allora tutti ecclesiastici, in particolar modo gesuiti. L'Autore passa in rassegna, nel primo capitolo intitolato “Il professore nel vecchio Piemonte” le varie vicissitudini normative cui la scuola e gli insegnanti del tempo dovettero piegarsi, dalla restaurazione di Vittorio Emanuele I di Savoia nel 1814, al Regolamento del 1822, al contro riformismo degli anni Quaranta dell'Ottocento, alla Legge Boncompagni del 1848. Santoni Rugiu afferma, a pagina dieci, che “con la legge Boncompagni muteranno spirito e strutture della scuola intermedia fra elementari ed università. Tuttavia, quando la legge istituì la scuola secondaria pubblica e laica, questa si trovò spogliata dei vecchi modelli senza averne pronti di nuovi. Quali i nuovi programmi e quanti e quali professori, quali i fini, quale didattica e quale ispirazione pedagogica rinnovata? “Formazione, scelta e cura degli insegnanti sono aspetti su cui la legislazione italiana ha inciso l'errore dalla radice, a partire dalla legge del 1848”. La forte affermazione qui riportata viene continuamente confermata man mano che il lettore avanza fra le pagine successive, toccando ad esempio la figura del “galantuomo”, professore del napoletano fra il 1820 e il 1830, o scoprendo che i primi concorsi a cattedre riservate ai laici nelle scuole secondarie risalgono al 1858. Già al termine del secondo capitolo, appare chiaro che allo sviluppo dell'immagine del professore, e a quella più ampia degli ordinamenti scolastici italiani, hanno concorso tre differenti filoni: quello piemontese, che fu preponderante, veniva definito dal recente raggiungimento di un'istruzione laica e centralizzata; quello austriaco del Lombardo-Veneto, che tentava di rispondere alle richieste del ceto artigiano e commerciale con la prospettiva di un insegnamento tecnico-professionale; ed infine il filone della tradizione napoletana, animata da professori esuli che proponevano la funzione libera dell'insegnante autodidatta. “In tutte e tre le esperienze era assente la vena innovativa, come problema della formazione concreta degli educatori e degli alunni e soprattutto come considerazione della società in forte sviluppo, al cui servizio l'istruzione pubblica avrebbe

dovuto porsi” (p. 27). In tutti i modelli, seppur diversi fra loro, Santoni Rugiu fa presente che “il professore interpretava la sua missione considerandosi ministro della scienza e delle muse, senza un’ombra di formazione didattica”. Il terzo capitolo, “Il regio professore italiano”, si apre con lo Stato liberale, la proclamazione della legge Casati del 13 novembre 1859 ed un’interessante esplicazione della “multiforme gerarchia degli insegnanti secondari”: dai presidi ai professori titolari, cui seguivano i reggenti, gli incaricati annuali o istitutori, ai quali dieci anni più tardi si affiancheranno “i legittimati”. In quegli anni i problemi principali del sistema scolastico erano quello del dilagare del libero insegnamento, ovvero delle ripetizioni private, e della scarsità degli studenti universitari da cui trarre i docenti. Con una presentazione e un’analisi puntuali, vengono presentate le motivazioni e le soluzioni cui i vari ministri, da Mamiani, a De Sanctis, a Matteucci, a Natoli, a Berti, ricorsero, purtroppo con esito non proprio positivo. I capitoli successivi vengono dedicati rispettivamente ai positivisti e agli anticlericali (citando Gabelli, toccando argomenti quali l’istruzione tecnica, lo studio delle lettere e delle scienze, la Scuola di magistero, il problema delle abilitazioni abusive, la nascita dell’Associazione Nazionale Insegnanti secondari del 1883); a scuola e università di fine Ottocento; ai riformisti e controriformisti dei primi del Novecento; alla situazione della scuola e del lavoro del professore prima e dopo la Grande Guerra; alla “restaurazione” gentiliana; alla scuola “democratica” dal 1945 in poi, fino a giungere ai Decreti Delegati del 1974. L’Autore cita puntualmente i Ministri che si sono susseguiti negli anni e le varie attività di politica scolastica che hanno tentato, ma mai in maniera proficua ed effettiva, di fornire la figura dell’insegnante di una sorta di mappa relativa alla formazione, al reclutamento, all’aggiornamento, all’abito mentale, all’universo di riferimento fondamentale, arrivando ad affermare che “il professore si è trovato di fronte a tanti problemi accumulatisi anno per anno e, in assenza di riforme ordinamentali e formative, ha dovuto ricercare da sé il senso della propria professionalità docente” (p. 128).

La seconda parte, viene dedicata da Santamaita alle questioni che hanno toccato la scuola e gli insegnanti negli ultimi trent’anni, evidenziando le trasformazioni della società con l’incremento della domanda di scolarizzazione e l’aumento di alunni stranieri, la comparsa del concetto di autonomia scolastica, l’idea di scuola-azienda, il ruolo nuovo dato alla valutazione. L’ultimo capitolo viene dedicato a “due processi che sono rimasti distinti e separati durante tutta la storia della scuola italiana (p. 148)”: la formazione e il reclutamento degli insegnanti. Riguardo al reclutamento, l’Autore presenta un *excursus* storico ragionato della normativa relativa ai concorsi per esami e titoli, per soli titoli, riservati, speciali... affermando che “le leggi richiamate rappresentano solo pochi e limitati esempi di una normativa che, ben oltre la necessità di qualificare la pubblica istruzione, ha utilizzato la scuola come ammortizzatore sociale, come spugna della disoccupazione (p. 154)”. Spostando il focus sul concetto di “professionalità docente” viene affrontata la questione della formazione. L’Autore sottolinea la scarsità della formazione dei docenti di ogni ordine e grado, che appariva più evidente via via che la scolarizzazione assumeva caratteri di massa. “Da almeno mezzo secolo si sottolinea la necessità che i sistemi scolastici impartiscano un insegnamento forte sul piano delle specifiche conoscenze disciplinari e capace al tempo stesso di insegnare ad apprendere (p. 158)”. Appare evidente il ri-

chiamo alla figura dell'insegnante ricercatore, poiché "al docente...non si chiede solo il necessario aggiornamento delle proprie conoscenze disciplinari, ma anche un mutamento di prospettiva nell'insegnamento... ogni disciplina scientifica è il terreno di un impegno di ricerca che continuamente ne allarga i confini, ne approfondisce conoscenze e metodi, apre nuovi orizzonti". A tal proposito vengono presentate le varie iniziative dedicate alla formazione dei professori, dedicando ampio spazio alle SSIS, rispetto alle quali l'Autore afferma: "la formazione degli insegnanti quale si è svolta dal 1998 al 2008, con le sue luci e le sue ombre, poteva presentare una buona occasione per conoscere e valutare quello che in fin dei conti era il primo esperimento del genere nella storia del paese. Che si sia preferito sprecarla per pregiudizi di varia natura, non ha giovato né alla scuola né alla formazione degli insegnanti (p. 176)". Gli ultimi paragrafi sono dedicati rispettivamente alle nuove modalità di formazione, il TFA, e alle recenti scelte di politica scolastica definite "la stagione dei tagli lineari". Viene prospettata in maniera diretta, la realtà: "7,8 miliardi di euro tagliati in tre anni i cui effetti, per come iniziano a manifestarsi, mostrano la strana idea per cui la qualificazione del sistema scolastico passa attraverso la riduzione delle risorse ad esso destinate (p. 188)". Sullo sfondo del testo stanno i problemi legati al declino dello status dell'insegnante secondario, che sono in evidente relazione con le questioni presentate ed anche con un più generale appannamento della credibilità della scuola in quanto tale. Quest'ultimo elemento "è accompagnato dalla cantilena... sull'importanza della formazione, sulla centralità del capitale umano nella cosiddetta società della conoscenza, e rilancia una sorta di maledizione originale che grava sul professore, considerato da sempre, quasi per definizione, inadeguato al suo compito (p. 132)". Una rilettura di storia e politica scolastica precisa e diretta al punto tale, da lasciare l'amaro in bocca al lettore (**Silvia Farina**).