CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Founder:
Elisa Frauenfelder †

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Secretariat of Editorial Board:
Martina Ercolano, Anna Mancinelli, Maria Romano

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert J.J. Biesta (Maynooth University), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder † (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta † (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefano Oliverio (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Cambridge)

Web site: www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
DIPARTIMENTO DI SCIENZE
FORMATIVE, PSICOLOGICHE
E DELLA COMUNICAZIONE

care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno X
Numero 1
Giugno 2021

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
MIM Edizioni Srl, Via Monfalcone 17/19
20099 – Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca – Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857582993
Issn: 2280-6865

© 2021 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

EDITORIAL – EDITORIALE

Enricomaria Corbi
Civitas Educationis between Past, Present and Future 9
Civitas educationis tra passato, presente e futuro 13

SYMPOSIUM

Filosofia, pedagogia, educazione politica e civile: antichi e moderni in dialogo

Chiara Blengini, Matteo Morandi
Un classico: sguardi incrociati sull'antico 19

Chiara Blengini
La proposta pedagogica di Platone tra *Repubblica* e *Leggi* 35

Benedetta Del Forno
Il progetto aristotelico di *paideia*: una pedagogia della politica senza politica 55

Silvia Gastaldi
Le responsabilità educative dei padri nel *De liberis educandis* dello Pseudo-Plutarco 71

Monica Ferrari
La fortuna pedagogica del *De liberis educandis* tra Umanesimo ed età moderna 87

Matteo Morandi
L'antico nella storia della pedagogia italiana dell'Ottocento 109

Letizia Terna
Il metodo socratico: una proposta per l'educazione contemporanea? L'analisi di Martha Nussbaum 125

ESSAYS – SAGGI

Giorgio Crescenza
Il sistema educativo italiano: memoria del passato e prospettive di futuro 145

Valerio Ferrero, Fabio Mulas
Cittadinanza, territorio, scuola. Prospettive di educazione civica 163

Chiara Carla Montà
Children as Apolitical Human Beings or as Public Educators? Re-imaging the Meanings of Democratic Citizenship 179

Anna Maria Murdaca, Maria Scalia, Patrizia Oliva
Fragilità evolutive, autoregolazione emotiva degli adolescenti con povertà educativa: il lavoro delle comunità educative, tra politica educativa, servizi territoriali e messa alla prova minorile 197

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Antonella Calabrese
Save the Children, *Riscriviamo il futuro. Rapporto sui primi sei mesi di attività. Dove sono gli adolescenti? La voce degli studenti inascolatati nella crisi*, Roma: Save the Children, 2021, pp. 32 213

Carlotta Chignoli
Antonacci F., Gambacorti-Passerini M.B., Oggionni F. (a cura di), *Educazione e terrorismo. Posizionamenti pedagogici*, Milano: FrancoAngeli, 2019, pp. 151 219

Abstracts 223

Il sistema educativo italiano: memoria del passato e prospettive di futuro

Giorgio Crescenza*

Riassunto

In Italia, così come nel resto d'Europa, l'istruzione scolastica, nata essenzialmente per conservare e trasmettere i contenuti del sapere teorico, ha dovuto cimentarsi da un lato con l'esplosione delle contraddizioni del progresso civile (pressione demografica, aspirazione egualitaria, capovolgimento dei valori, uso della violenza, affermazione delle utopie etc.) e da un altro lato con lo sviluppo della domanda di una qualità diversa dell'insegnamento e dell'apprendimento. Tale dimensione era ignota nel passato e, come dimostrato dalla crisi in atto, imperscrutabile nel futuro, determinata dalla mobilitazione cognitiva del corpo sociale, dalle conquiste pedagogiche, dallo sviluppo della partecipazione democratica. Sospinto sulla cresta dell'onda di un impetuoso rinnovamento, il sistema educativo di istruzione e formazione è stato destinatario, a partire dalla seconda metà del Novecento, di un ampio ventaglio di provvedimenti legislativi che hanno generato l'assetto vigente. L'articolo cerca di dedicarsi a una considerazione sincronica e diacronica del sistema scolastico, offrendo una visione panoramica della contemporaneità.

Parole-chiave: *scuola; riforme; diritti; apprendimento; organizzazione.*

1. Premessa

Nel secondo dopoguerra del Novecento uno dei problemi più urgenti e sentiti in Italia e in altri paesi fu il rinnovamento della scuola nella sua impostazione e a tutti i livelli (Fornaca, 1972; Tomasi, 1976; Gaudio, 1991: 82-112). E questo non solo perché talvolta erano cambiati i regimi governativi, ma perché effettivamente la critica alle *scuole nuove*[1] ne ave-

* Universidad de Alicante (Spagna) & Università degli Studi di Roma Tre (Italia).

1 Tra la fine dell'Ottocento e i primi del Novecento prendono ad affermarsi le così dette 'scuole nuove', che traggono origine, nei loro ideatori, dal bisogno di rivedere l'organizzazione, i contenuti e i metodi di una scuola che non appare più rispondente ai bisogni sociali emergenti da un mondo in rapida trasformazione. A tal proposito

va messo in crisi taluni orientamenti, senza che fosse pronta in ogni caso un'alternativa (Cambi & Striano, 2010). Si era riscontrato che i modelli alla base delle scuole nuove non corrispondevano più alla società del momento, generando una forte insofferenza rispetto all'ottimismo che inizialmente le aveva ispirate. Inoltre, veniva molto criticata la propensione a imitare in modo artificioso la società adulta e i contesti lavorativi, perché di fatto l'ambiente scolastico era del tutto separato dai grandi movimenti delle trasformazioni sociali in atto.

Occorreva in realtà un profondo e attento riesame della situazione e, per quel che riguardava l'Italia, si avvertiva soprattutto la carenza degli apporti delle scienze umane, soffocate sul nascere dall'infatuazione idealistica, e quindi quasi del tutto assenti nonostante il ritorno in patria di alcuni intellettuali esiliati, proibiti e oscurati dal ventennio: un nome tra tutti Gramsci (Bonetta, 1997). La situazione politico-economico e culturale in quei decenni si era profondamente differenziata tra i vari paesi e più netta si era venuta stagliando la contrapposizione tra Occidente e Oriente: quest'ultimo controllato in gran parte da governi comunisti, confluiti sotto l'egemonia, peraltro presto contrastata, dell'URSS in un rigido patto economico-politico. L'Occidente, sebbene più articolato al suo interno, strinse un analogo patto sotto la nuova e diversa egemonia degli USA. La ricostruzione coinvolse molte aree del pianeta, accreditando un clima generalizzato di euforia. Tuttavia, è ben noto che negli stessi anni si misero le radici della cosiddetta guerra fredda, che produsse ulteriori focolai di conflitti nell'oriente asiatico. Il fervore e l'impegno produttivo favorirono comunque un lento ristabilirsi dell'ottimismo, nonostante locali sorgenti di perplessità (Ginsborg, 1989: 15-22).

Se si guarda al cammino fatto in questi quasi otto decenni che ci separano dal termine della guerra, per quel che concerne l'istituzione scolastica italiana, a tutti i livelli, non si può che riconoscere da un lato le enormi difficoltà che si sono continuamente frapposte a ogni tentativo di riforma e, dall'altro, gli esiti fondamentalmente positivi di alcune innovazioni normative, per quanto ritardate, sia nei confronti della scuola dell'obbligo che dell'università (Susi, 2012; Santamaita, 2021). Si sono di fatto introdotte, almeno a livello di legge e di progetto, cambiamenti che tendono a conciliare l'esistente impegno di democratizzazione scolastica, anche universitaria, con le esigenze di una maggiore funzionalità, sia rispetto alle attese e alle situazioni sociali, sia rispetto a una più riconosciuta professionalità (Sani, 2006).

abbastanza significativa e vivace, risulta essere in Italia la riflessione teorica sulla pedagogia e sui problemi educativi, che ha impegnato non soltanto gli idealisti e i loro seguaci, come in un primo momento Ernesto Codignola (1885-1965), ma anche pensatori di altro orientamento filosofico, come il socialista cristiano Raffaele Resta (1876-1961), Giovanni Calò (1882-1970), herbartiano e spiritualista passato al cattolicesimo, i neocriticisti Giovanni Vidari (1871-1934) e Guido Della Valle (1884-1962) e poi altri come L. Stefanini, M. Casotti, A. Banfi, L. Volpicelli che non hanno lesinato le loro critiche anche nei confronti delle 'scuole nuove'.

Tuttavia, data l'urgenza di una continuità d'impegno nel rinnovamento della scuola e considerate le criticità della situazione attuale, rimane una emergente impressione negativa, riconducibile a vari fattori: in primo luogo al modo quasi abituale di procedere in materia scolastica, vale a dire per mezzo di decreti legge che 'piovono dall'alto', per lo più senza alcuna partecipazione e preparazione della base. In secondo luogo, alla strategia frequente di tardare e sospendere provvedimenti, al fine di evitare difficoltà o contrasti piuttosto seri, che però inevitabilmente aggravano e accrescono scompensi del sistema scolastico, rischiando di annullare conquiste precedenti (Crescenza, 2020).

La scuola è l'istituzione che le società si danno principalmente per assicurare ai più giovani (bambini, ragazzi, adolescenti) una *formazione umana e culturale comune,* e nello stesso tempo, per *conservare e trasmettere il patrimonio di conoscenze* accumulato nel tempo (o la parte fondamentale di questo patrimonio) (Barbagli & Dei, 1972; Ferrari, 2020). Funzioni complementari sono: la *selezione degli ingegni* (far emergere i 'migliori' e orientare tutti verso un'attività professionale) e la *cura* verso i soggetti coinvolti, vale a dire: garantire a tutti una modalità soddisfacente se non ottimale di vivere le ore di scuola, di lavoro e/o di studio (qualità dei locali, degli impianti, degli attrezzi ecc.); accogliere e integrare anche i soggetti in difficoltà, con handicap o provenienti da aree culturali diverse; creare argini culturali ad atti di prevaricazione e violenza, scoraggiare comportamenti asociali, bullismo, droga.

2. Evoluzione storica di una scuola tra norme, procedure e organizzazione

A differenza dell'apprendimento che è istanza naturale, istintiva dell'uomo, la scuola è una costruzione sociale subordinata al tempo, al luogo e alle scelte ideali, politiche ed economiche di una comunità o di un popolo.

'*Scholè*' presso i greci antichi indicava in principio l'uso piacevole e libero delle proprie facoltà intellettuali e fisiche, al di là di ogni necessità pratica o produttiva, vale a dire ciò che per i latini fu *otium*. Non corrisponde, malgrado l'etimo, al nostro 'ozio' sebbene si contrapponga a *negotium*, ovvero lavoro (Tognon, 2017; Seveso, 2018). Il significato di "luogo dove si attende allo studio e si fanno apprendimenti essenziali" arrivò più tardi, accompagnato dall'idea di una attività organizzata e finalizzata, a carattere cospicuamente sociale, con due 'poli' ben definiti: da una parte quello dell'insegnante (almeno uno), dall'altra quello dei discenti (di norma, numerosi).

L'articolazione del sistema scolastico per classi di alunni è accettata e descritta comunemente come una condizione oggettiva del fare scuola, un dato 'naturale', ineliminabile ed eterno. L'analisi degli studiosi riguarda principalmente la composizione (numero di alunni, presenza/assenza di stranieri, diversamente abili, ripetenti), il tempo (normale o lungo/pieno), la qualità dei docenti (di ruolo/precari, già noti o nuovi) e, magari, i libri di

testo (Alberti, 2002: 91-118)[2]. Non si pongono invece molti interrogativi sulla valenza didattica di un simile raggruppamento, sulla legittimità della sua esistenza e sulla possibilità di alternative. La consapevolezza di essere di fronte a una costruzione storicamente connotata, con le sue caratteristiche amministrative e didattiche, non stimola di solito a fare ragionamenti e riflessioni profonde sulla sua natura ed efficacia (Chiosso, 2020: 40-47). Eppure, il concentramento di un determinato numero di ragazze e ragazzi in un luogo ristretto per un discreto numero di ore al giorno, per mesi e per anni, non è un fatto neutro, una condizione di vita indifferente. Laddove si mettono in atto i modelli pedagogici più innovativi, la classe si trasforma in un laboratorio in cui l'ascolto diventa l'asse portante della relazione. Si tratta di ascolto attivo in cui ogni alunno svolge il ruolo di attore principale, diventandone consapevole nella misura in cui i docenti sono capaci di farglielo percepire. Infatti, il ruolo di questi ultimi, si ispira per molti versi al metodo socratico in cui: *ogni interlocutore è anche co-ricercatore*. In tal senso la classe esercita una forza trainante, obbliga all'adattamento, svolge una funzione di contenimento delle esuberanze e di valorizzazione delle potenzialità, sollecita attraverso il reciproco ascolto a trovare soluzioni ed elaborare idee nuove al suo interno (Frabboni & Giovannini, 2009).

Per il suo solo esistere e operare, per i rapporti che attiva, le modalità di comunicazione che privilegia, i comportamenti che impone, i vincoli che chiede siano rispettati, i diritti che fa nascere e i correlati doveri, la classe è, in se stessa (indipendentemente da insegnanti, programmi, libri), un fatto formativo: produce sicuri effetti, sia in via diretta (buone/cattive relazioni, qualità degli apprendimenti) che per vie traverse (ricordi, frequentazioni, amicizie e inimicizie che durano una vita) (Iori, 2000). Per coglierne pienamente il valore, può essere utile ricordare cosa succedeva non molti secoli fa quando l'istruzione non era diffusa tra il popolo, non era pubblica e le poche famiglie che se ne curavano, il nobile e il ricco signore, si rivolgevano a precettori privati, di buon nome e fidati (Becchi & Julia, 1996). Fino al '700 e anche dopo, nel palazzo patrizio o signorile c'era un posto per l''aio', religioso o laico, scelto con cura tra le persone più erudite o che venivano ritenute tali. Non si poteva affidare il rampollo di un illustre casato in mani men che egregie. Per giovani destinati a destini eccelsi non ci potevano essere che maestri eccezionali (Cavallera, 2017: 189-232). La tradizione veniva da lontano, dal mondo classico e dal mito: per il giovinetto Achille ci volle Chirone, il più saggio fra i centauri, per Alessandro il Macedone il massimo filosofo del tempo, Aristotele (Bowersock, 1990; Seveso, 2012). Ne fu toccato perfino il grande Rousseau (1995), quando afferma, nel primo libro dell'Emilio, che "l'educatore dovrebbe essere stato formato in funzione del suo allievo" (Ibid: 24) e, per un altro verso, che anche l'allievo deve essere pari a tanto uomo: "se si devono riporre tante cure nella scelta dell'educatore, anche quest'ultimo avrà il diritto di scegliere il

2 Per approfondimenti sull'argomento, si vedano inoltre: Nair *et al.* (2013); Tagliagambe (2016); Fianchini (2017).

suo allievo" (Ibid: 27). Solo che, anche allora, e ben prima di Rousseau, il rapporto duale maestro/alunno non era in concreto ritenuto sufficiente: una parte cospicua della formazione, quella che integrava e completava il bagaglio culturale dei giovani e delle giovani, realizzando il tratto emergente della loro personalità, avveniva per così dire *extra moenia*, fuori dal palazzo, in situazioni cospicuamente sociali; alcune con precisa struttura organizzativa finalizzata allo scopo (esercito e convitti per i maschi, collegi e conventi delle suore per le donne, per esempio) altre occasionali e liberamente articolate, dinamiche ed effimere (i salotti, la vita di società, le comitive, i giochi di squadra). Non sorprende perciò l'affermazione di Comenio secondo cui la scuola deve essere una 'comunità' di docenti e di discenti.

Alla luce di queste considerazioni, Comenio ripensa tanto gli scopi dell'educazione quanto i suoi mezzi. In relazione agli scopi, Comenio sostiene che tutti gli uomini devono ricevere una formazione completa, che riguardi tutto il sapere. A questo proposito egli precisa:

> Le scuole devono essere frequentate non solo dai figli dei ricchi o delle persone ragguardevoli, ma da tutti alla pari, nobili e gente del popolo, ricchi e poveri, fanciulli e fanciulle, in tutte le città, paesi, villaggi e fattorie. […] Qualsiasi uomo nasca, nasce per lo stesso fine principale, quello di essere uomo, cioè creatura razionale, signora delle altre creature, immagine vera del suo Creatore. Tutti pertanto devono essere sollecitati tramite un'opportuna educazione alle lettere, alle virtù, alla religione, a trascorrere in modo utile la vita presente, e a prepararsi poi degnamente alla vita futura (Biggio, 1999: 116).

Le varietà esistenti in ogni aggregato sociale sono una ricchezza. Se fossimo tutti uguali, come tanti replicanti, nessuno avrebbe nulla da dire e da ascoltare. Lo scambio informativo e formativo e la stessa comunicazione sarebbero impediti. Si apprende solo stando insieme ad altri, diversi da noi (Fiorucci, 2020). L'inserimento e l'integrazione di soggetti diversi non tende all'uniformità e al conformismo, ma piuttosto a un arricchimento dello scambio formativo che si ripercuota positivamente sugli esiti degli apprendimenti (Morandi, 2020: 99-128). Per questi motivi possiamo dire che l'organizzazione della scuola per classi non fu e non è una soluzione di ripiego dettata solo da ragioni economiche. È ovvio che nessuna società, oggi come un tempo, può permettersi il costo di un insegnante singolo per ciascun giovane da formare. Ma è anche vero che una formazione piena e socialmente valida non può avvenire in solitudine. La questione non è perciò 'classe sì/classe no'. La questione è, piuttosto, come formare una classe.

In un provvedimento di Maria Teresa d'Austria, *l'Ordine generale delle scuole da introdursi in tutti gli Stati ereditari di SMIR*, del 6 dicembre 1774, si legge (art. 9):

> Li scolari che imparano la medema materia, devono essere uniti in una classe abenché siano di diversa età e nascita; questa classe secondo il bisogno e

> capacità dei scolari può essere subdivisa, cosicché però li migliori, mezzani ed inferiori scolari siano uniti: e ciascheduna specie delli migliori, mezzani e inferiori deve il maestro istruire secondo la loro capacità e maniera che è contenuta nel libro del metodo.

Prima viene la materia di studio e poi la classe. In una scuola ci saranno tante classi quante sono le materie di studio, e tutte divise secondo le capacità dell'alunno.

L'assetto organizzativo cambia sia in rapporto all'oggetto dell'insegnamento sia in rapporto alle abilità degli alunni. Con la sensibilità odierna riscontriamo che la classe non è un semplice luogo di concentrazione degli alunni, di tutti gli alunni in modo anonimo ma una situazione variabile in ragione di obiettivi diversi, e che *l'insegnamento non è uniformemente diretto a tutti*. Infatti, nella sua articolazione oggettiva (le materie) e soggettiva (le capacità) realizza l'idea di una formazione discriminata, nel bene e nel male, non paritaria né universale (Ascenzi & Sani, 2020).

Anche Napoleone diede un profondo contributo. Egli muoveva dalla volontà di accentrare nelle sue mani la politica scolastica e di adeguare il sistema scolastico italiano a quello francese. Con il suo insediamento l'istruzione pubblica cessa di essere dipartimentale. Il primo atto è l'istituzione di una Direzione Generale che viene da lui affidata a Pietro Moscati. Più tardi viene sancito con decreto che le spese generali delle scuole elementari e delle scuole medie siano a carico dello Stato, per non aggravare i bilanci comunali. Ancora dopo si vieta ai sudditi, sempre con decreto, di studiare all'estero (Gambaro, 1977).

Per controllare l'istruzione della borghesia viene studiata una rigida gerarchizzazione dell'ordinamento scolastico con tre gradi: Ginnasio, Liceo, Università. Viene in seguito abolita la gratuità dei licei per poter permettere una selezione naturale dei frequentanti; sempre nell'ottica di un maggior controllo sulla formazione culturale, morale e politica degli allievi, vengono potenziati i licei-convitto.

Anche l'istruzione professionale viene incentivata dall'imperatore.

Sorgono infatti scuole di veterinaria, scuole delle acque e delle strade, scuole di chimica applicata e scuole per assaggiatori di metalli. Nel 1806 Napoleone, sempre più convinto della necessità di laicizzare l'istruzione dei propri sudditi, fa compilare un catechismo a uso di tutte le chiese dell'impero francese.

I primi doveri sono verso Dio, ma nell'elencazione dei doveri religiosi non si possono annoverare i seguenti: dovere di obbedienza, di fedeltà, obbligo del servizio militare e di pagamento dei tributi all'imperatore.

Con i decreti del 1811 si compie la completa trasformazione dell'istruzione nel Regno d'Italia (Genovesi, 2004).

Napoleone voleva formare una classe dirigente preparata, disciplinata, ma innanzitutto ciecamente docile nei confronti della sua politica. Per questo motivo la struttura scolastica diviene rigidissima imponendo dall'alto la scelta dei libri di testo, delle materie e dei programmi. I decreti di rego-

lamentazione, semplici e prescrittivi, sono, al contempo, comprensibili e facilmente eseguibili, come ad esempio il decreto per le scuole elementari del 1812, emanato a Milano dal Ministero degli Interni, con cui si dettano semplici ma inflessibili regole su esami, promozioni e castighi. Con questa legge vengono indicati anche gli insegnamenti fondamentali da prodigarsi nelle scuole: religione, obbedienza al re, attaccamento alla Patria.

A tal proposito, un cenno va posto anche alla disciplina divenuta materia di studio perfino nelle Università che furono organizzate con metodi militari. Ugo Foscolo ci racconta ne *Le ultime lettere di Jacopo Ortis* (1802), non senza una larvata critica alle velleità militaresche dell'imperatore, della suddivisione degli alunni in compagnie che dovevano esercitarsi a cadenze precise "tanta era l'impazienza sua d'educar soldati".

3. Trasformazioni sociali e immobilismo della scuola

La scuola moderna come costruzione sociale, per perseguire le sue finalità principali (trasmettere cultura, formare i giovani, selezionare gli ingegni e avere cura), si struttura e si organizza in forme e modalità diverse di tempo in tempo e di luogo in luogo (Oliverio & Striano, 2020: 127-140).

I suoi tratti caratteristici, comuni a ogni realizzazione, sono rappresentati dall'organizzazione sia degli aspetti operativi e più propriamente amministrativi, sia degli aspetti didattici (classe, programma di studio, programmazione, orari, libri, ecc.), dalla definizione dei ruoli attraverso cui i vari protagonisti agiscono o si esprimono (dirigenti, amministratori, insegnanti, alunni, famiglie), dalla finalizzazione delle azioni dei docenti ('intenzionalità'), dalla regolarità e progressione degli interventi ('sistematicità').

All'interno di questi parametri si definiscono e agiscono le due polarità fondamentali, il polo docente e il polo discente, con posizioni di principio, strategie operative e prospettive personali del tutto differenti, dando luogo, perciò, a una costante dialettica, in certi momenti conflittuale (sia pure di una conflittualità 'funzionale').

Tenendo presente che *l'apprendimento scolastico* è esplicitamente perseguito, ha carattere sistematico e intenzionale, segue un percorso predeterminato dai programmi nazionali e rispetta una gerarchia di valori (la diversa importanza delle discipline), mentre l'apprendimento diffuso avviene in modo casuale, implicito, disordinato, democratico (senza gerarchie prestabilite), si arriva a individuare due serie distinte di caratteristiche anche nei corrispondenti esiti formativi (Bonaiuti *et al*, 2016).

L'azione dell'insegnante tende alla forma e alla chiarezza: si pone l'obiettivo di far maturare negli allievi modalità di pensiero ordinato e 'disciplinato' (fuori e dentro le discipline), per distinzioni e separazioni (ogni campo di studio ha un suo statuto specifico), al fine di mettere ciascuno in condizione di partecipare al massimo delle sue possibilità, attivamente e congruamente, alla vita della nazione, nell'ambito della produzione, del tempo libero, delle dinamiche sociali, e nell'esercizio dei diritti politici e

di cittadinanza. Il ruolo del discente è, per naturale disposizione, quello di oppositore o 'resistente': in nome di una irriducibile individualità, sul piano psicologico esistenziale, resiste all'idea di subire un adattamento a un modello di società precostituito, e, sul piano delle conoscenze, oppone agli insegnamenti disciplinati il sincretismo dell'esperienza, multilaterale, informale e disordinato dove tutto sta contemporaneamente intrecciato con il tutto (Frabboni & Pinto Minerva, 2013).

Per la storia che abbiamo alle spalle, non ce ne accorgiamo più. Ma è pur certo che, sotto tanti riguardi, l'educazione è una forma di violenza che le generazioni adulte esercitano sui giovani, in ogni tempo e in ogni luogo, con caratteri ora più semplici ora più complessi (Alhadeff-Jones, 2017: 2). A renderla accettabile ci sono da sempre gli studi di pedagogisti, psicologi, sociologi, esperti di didattica, e c'è, soprattutto questo 'artificio' ideale e giuridico che chiamiamo 'scuola'. Che non è un semplice convenire in un apposito luogo di insegnanti e alunni, un incontro qualsiasi.

È una 'forma', una costruzione tecnica 'artificiale', una organizzazione storicamente determinata.

Le modalità con cui la scuola regola e mette sotto controllo queste dinamiche conflittuali e cerca di indirizzarle verso esiti formativi socialmente apprezzati, cambiano di tempo in tempo, in ragione delle scelte ideali e politiche della società (Cappa, 2017: 189-202).

Nelle società preindustriali e dei grandi imperi ottocenteschi, quando il potere era concentrato in piccole categorie privilegiate, il carattere fortemente autoritario e accentratore delle organizzazioni statali permeava anche la scuola. Il centralismo dell'amministrazione e i metodi impositivi in didattica si sostenevano a vicenda. Lo sviluppo economico e sociale era assicurato da una ristretta schiera di dirigenti: non serviva una larga diffusione della cultura nel popolo. La funzione della scuola doveva essere severa e inflessibile nel premiare i pochi migliori ed escludere i moltissimi 'altri', che finivano così per convincersi di non avere i requisiti per esercitare un ruolo dirigente (Sindoni, 2019: 27-68).

Tale fu l'impronta originaria del nostro sistema scolastico, nato, come si sa, con la cosiddetta 'legge Casati' del 1859 (in realtà un Regio decreto del Regno del Piemonte, applicato a tutta la Penisola dopo la costituzione dello Stato unitario, 1861); impronta ribadita, aggiornata e rafforzata dal ministro Gentile nel 1923 e sostanzialmente ancora vigente, nonostante numerosi tentativi di riforme (parziali) e di aggiustamenti qua e là (Corbi & Sarracino, 2014).

A grandi linee si può affermare che il modello tradizionale, autoritario e selettivo, manifestò tutta la sua inadeguatezza soprattutto a partire dagli anni Cinquanta/Sessanta, in relazione allo sviluppo industriale del Paese, quando *anche per svolgere mansioni lavorative di basso livello occorreva una discreta preparazione di base e si allargava l'esigenza di quadri dirigenti*, ragioni per cui si arrivò finalmente alla istituzione della scuola media unica (Codignola, 1986: 120-148; Oliviero, 2007). Le correnti di opinioni critiche si fecero più numerose e robuste. Si svilupparono esperienze di

lotta assai importanti che mettevano sotto accusa non solo il sistema scolastico nel suo insieme, ma anche il modo in cui operavano didatticamente gli insegnanti. Fece scalpore la denuncia contenuta nel volumetto *Lettera a una professoressa* (1967), scritto dai ragazzi di Barbiana, sotto la guida di don Lorenzo Milani, un prete scomodo che aveva avviato un'attività di insegnamento e di recupero per gli alunni della zona espulsi dalle scuole statali o in difficoltà (Covato 2011: 95-106; 2013: 1493). Nel permanere dei tradizionali metodi di selezione e di espulsione, quei ragazzi vedevano tradita la stessa Costituzione italiana.

Il movimento studentesco, nelle università e negli istituti superiori, contestando l'assetto generale del sistema, scosse tutta la società. A buona ragione, il 1968 entrò nella storia come l'*anno degli studenti*. La 'contestazione' dilagò, coinvolse gli operai e i lavoratori in genere (il '69 fu l'anno dei grandi scioperi) e contribuì al rinnovamento dello Stato (De Giorgi, 2020). Il sistema scolastico in Italia conobbe una fase di 'sperimentazioni' e piccole modifiche che, pur non arrivando a costituire una vera riforma di sistema, ebbero l'effetto di introdurre elementi di democrazia e flessibilità, e in qualche modo di far maturare le idee che avrebbero condotto all'attuale fase di autonomia (Ambrosoli, 1982; Dei, 1998; Tomasi, 1976). Due furono le principali costanti seguite, almeno fino all'anno 2000: l'aumento dei tempi di studio e l'allargamento della formazione *comune*. L'aumento dei tempi di studio riguardò sia tutti gli ordini di scuola (l'introduzione di un biennio sperimentale, dopo la terza media, comune a tutti i tipi di scuola; la 'quinquennalizzazione' degli istituti superiori; l'istituzione e valorizzazione della scuola dell'infanzia; l'innalzamento dell'obbligo) che il calendario dell'anno scolastico (dai pochi giorni di Casati, ai 150+30 di Gentile, ai 200 della legge 517/77) e le ore della settimana (dalle 24/25 ore ai tempi pieni e prolungati). L'estensione della formazione 'comune' a tutta la popolazione in età si avvalse dell'istituto dell'obbligo scolastico e procedette anche attraverso il superamento di distinzioni volte a logiche separatiste: da quella di genere (posti maschili/posti femminili) a quella relativa alle condizioni sociali (scuole rurali/scuole urbane), fino all'inclusione dei diversamente abili, degli extracomunitari anche se privi di cittadinanza italiana ("la scuola è aperta a tutti", dice la Costituzione, non "a tutti i cittadini"), alla prevenzione della dispersione e al recupero dei *drop out*. L'una e l'altra di queste linee di politica scolastica furono perseguite costantemente anche mediante un forte arricchimento dei curricoli, sia in chiave di approfondimento delle tradizionali 'materie' scolastiche sia in chiave di diversificazione degli approcci didattici e dei percorsi cognitivi, nella convinzione che per rispondere in modo congruo ed efficace ai bisogni diversi di ogni soggetto occorresse operare con una varietà di registri e di offerte formative (Susi, 2012: 191-206).

Nell'attuale fase post-industriale e di conoscenza diffusa, la giusta esigenza di avere una scuola in linea con la nuova realtà in cui si vive, porta i governi, in Italia come nelle altre parti del mondo, a varare o tentare riforme.

Infatti, molti ministri hanno tentato di imprimere un'impronta particolare, introducendo riforme con elementi di novità, ma anche restaurando vecchi istituti normativi. Tuttavia, non si è assistito sempre a trasformazioni innovative, ma alcune volte a semplici stratificazioni legislative che hanno reso le politiche scolastiche piuttosto farraginose. Non è un caso che, nel giro di pochi anni siano state emanate: la 'Riforma di Berlinguer', la 'Riforma della Moratti', il 'Cacciavite di Fioroni', la 'Riforma della Gelmini', la 'Buona scuola'.

È una costante che non vale solo per l'Italia. Norberto Bottani (2005) nota:

> I sistemi scolastici, a livello mondiale, sono stati travolti, nel corso degli ultimi due decenni, da un'ondata di riforme, che ha avuto effetti angoscianti sui docenti, messo in subbuglio i responsabili politici, generato tensioni e conflitti all'interno della comunità scientifica che si occupa di scuola. Molte osservazioni documentano questa situazione di degrado del clima scolastico: conflitti violenti fra insegnanti, consigli di istituto e distrettuali che non si convocano più, un forte aumento dei pensionamenti anticipati, decisioni contraddittorie di provveditori, presidi, uffici ministeriali, e così via. Un episodio ben illustra questa situazione: in Svizzera, a Ginevra, il partito radicale che era stato nel corso dell'Ottocento e del Novecento alla punta delle riforme scolastiche, ha presentato in Parlamento una legge di moratoria sulle riforme. Solo una situazione davvero destabilizzante può indurre una forza politica a presentare una simile proposta.

Nel 1992-93 si genera uno iato nella vita politica italiana. Una serie di indagini e procedimenti giudiziari, che verrà poi chiamata 'mani pulite' (in quanto volta a pulire la vita pubblica italiana), mette sotto accusa la maggioranza delle forze politiche al governo, incriminando direttamente anche molti dei *leader* politici del momento. Lo sviluppo delle inchieste dimostra che vi è un ampio sistema di corruzione diffusa nella gestione della cosa pubblica che, tra l'altro, ha gravemente debilitato la finanza pubblica italiana.

Gli avvenimenti politici furono di tale importanza che si affermò la fine della prima repubblica e l'inizio della seconda.

Alla crisi economica, collegata a quella politica a cui si è fatto riferimento, si reagisce con una serie di governi tecnici che dal 1993 avvieranno una strategia economica volta a sistemare i conti pubblici e a permettere l'entrata dell'Italia nella nuova moneta europea, l'euro. Uno dei fatti politici non secondari è che si afferma una maggiore stabilità politica, quando i ministri della scuola, in questo caso, hanno la possibilità di essere riconfermati nei governi successivi, perché è ormai acquisito il concetto che su certe materie è necessario una certa continuità per poter attuare le riforme.

Progressivamente, dopo il 2005, passa anche il concetto che un nuovo ministro della scuola non necessariamente deve azzerare la strategia scolastica del suo predecessore, anche se di diverso orientamento politico.

Il ministro Luigi Berlinguer nel 1996 prova ad affrontare con molto piglio tutti i problemi irrisolti dell'istruzione in Italia. Ha un consenso ampio che gli discende dal fatto di dirigere un ministero in cui sono riunificati dopo tanti anni sia il settore scolastico che quello universitario.

L'istruzione universitaria appare inefficace, perché riesce a laureare pochi alunni rispetto al numero di coloro che si iscrivono ed anzi una parte significativa degli iscritti abbandona gli studi dopo alcuni anni.

A tutt'oggi la scuola secondaria di secondo grado è in attesa di una riforma organica avendo supplito nel frattempo con una diffusione di sperimentazioni (Progetto 92 nell'Istruzione professionale, le sperimentazioni dell'Istruzione tecnica, il quinquennio Brocca e il Liceo europeo nell'Istruzione classica) che nei vari ordini sono riuscite ad ammodernare un grado scolastico che formalmente è rimasto fermo alla riforma Gentile di un secolo precedente (Fiore, 2001: 97-115; Bertagna, 2006).

Inoltre, il ministro Berlinguer vuole anche introdurre nella scuola una valutazione del merito per i docenti collegando ad essa l'erogazione di somme aggiuntive, partendo dalla considerazione che è anormale una professione come quella del docente italiano in cui, per ottenere un miglioramento economico, bisogna abbandonare la professione per divenire, previo superamento di difficili concorsi, dirigente scolastico o ispettore.

L'ultimo grave problema che il ministro Berlinguer cerca di superare è quello legato alla durata degli studi scolastici in Italia che iniziano a sei anni di età e terminano a 19 anni di età mentre in Europa la quasi totalità degli ordinamenti scolastici terminano a 18 anni. In tal maniera i nostri ragazzi si affacciano sul mondo del lavoro con un anno di ritardo, il che in una situazione di globalizzazione può rappresentare uno svantaggio (Baggiani & Lanfranchi, 2009: 165-204).

Una cosa da notare è che, nonostante la gran massa di problemi concatenati, il ministro Berlinguer non tocca la scuola dell'infanzia e la scuola primaria sulla base di una constatazione semplicissima. Si tratta di due gradi scolastici o, se si preferisce, di un grado scolastico articolato che nei risultati internazionali viene sempre classificato tra i primi posti; in particolare la scuola dell'infanzia si colloca sempre tra il primo e il secondo posto. Stando così le cose, inutile andare a toccare quello che già va benissimo: si rischierebbe di peggiorarlo. In tal maniera tutta l'istruzione primaria viene confermata nella sua struttura.

L'unica riforma che Berlinguer riesce ad attuare è quella sull'istruzione universitaria, varando il cosiddetto 3+2. Tutti i corsi universitari si sono strutturati su un corso breve di tre anni di durata, seguito, per chi non accede al lavoro e vuole continuare gli studi, da un corso biennale cosiddetto di laurea magistrale.

Questa riforma si avvia sotto ottimi auspici in quanto appare ben adeguata per dare una risposta ai problemi dell'istruzione superiore. La laurea breve sembra infatti, del tutto adeguata a ridurre l'emarginazione universitaria offrendo un titolo utile al lavoro dopo solo tre anni accademici di studio.

4. Sulle tracce di un nuovo principio educativo

La scuola è una struttura complessa: non bastano a descriverla le sue quattro finalità fondamentali (trasmettere cultura, formare i giovani, selezionare gli ingegni e avere cura) e le sue caratteristiche organizzative (ruoli) e pedagogico/didattiche (intenzionalità e sistematicità). La sua esistenza e il suo funzionamento, oltre ai diritti, ai doveri, ai ruoli e agli *status* giuridici formalmente definiti, producono implicitamente una serie di fatti culturali e comportamentali, definiscono scale di valori, favoriscono la costruzione e l'espressione di saperi pratici, perfino attribuendo significati specifici a espressioni comuni.

Ad esempio l'insegnante che dice 'Attenzione!' vuol significare esattamente il contrario:

'Astraiti da tutto quello che succede intorno a te, nella classe e fra i compagni, e concentrati sul compito'.

Gli esempi possono continuare. Si può considerare il messaggio incorporato nella struttura degli edifici (scale, corridoio, aula), negli oggetti (banco primo/ultimo, cattedra, lavagna), negli strumenti usati (campanello) che pure rappresentano un importante patrimonio dei beni scolastici (Barausse, 2020: 109-150) oppure, e forse soprattutto, si possono mettere in chiaro i tanti presupposti non esplicitati che stanno alla base dei più comuni e ovvi comportamenti scolastici.

A questo proposito, Neil Postman (1981) osserva che gli studenti, per raggiungere buoni apprendimenti, devono mettere in atto alcuni atteggiamenti, come: "accettazione d'una gratificazione dilazionata", "rispetto e timore verso l'autorità", "volontà di adattare i propri desideri individuali agli interessi della coesione e delle finalità del gruppo" (Ibid: 17). Sono attitudini che la scuola non insegna, le presume: "è difficile insegnarle […] vanno apprese durante i sei anni precedenti l'ingresso del fanciullo a scuola" (Ibid: 21).

Una scuola non può funzionare se i soggetti che a essa giungono "non sono preparati a servirsene emozionalmente e intellettualmente". In altri termini, anche la scuola "va appresa" (Ibid: 35).

Per l'alunno "apprendere la scuola" vuol dire essenzialmente:

– capire che ci sono comportamenti adeguati a conseguire apprendimento e scegliere quelli più appropriati (per esempio: come fare domande e a chi; come tenere e usare la 'cassetta degli attrezzi', dai manuali al registratore a Internet, come gestire una conversazione in circolo; o anche come preparare una gita, una visita al museo, nel quartiere);
– sperimentare il valore formativo del rapporto con gli adulti e con i coetanei, ovvero apprendere comportamenti e strategie finalizzati a conseguire buoni risultati. Capire che il rapporto con gli altri (di qualsiasi età) è essenziale alla formazione (interazione formativa) e che ha sue precise caratteristiche e regole (per esempio, capire come ci si rapporta con l'insegnante e con i compagni; qual è la responsabilità di chi partecipa alla vita di un gruppo di lavoro che ha un progetto da realizzare; quanto

conta l'impegno e la tensione a conoscere; quanto valore hanno i contributi degli altri, anche "diversi" socialmente e culturalmente; quanto conta l'attesa, la riflessione, la sospensione del giudizio);

– appropriarsi, attraverso la pratica scolastica e la riflessione sulla propria esperienza, di strumenti e tecniche di indagine, nonché dell'idea, sia pure allo stato iniziale, che il sapere disperso nella vita di ogni giorno va individuato e ricondotto a una mappa cognitiva precisa. Per l'insegnante, la stessa indicazione ("apprendere la scuola") vuol dire avere sempre presente di stare dentro una situazione 'formale' che determina comportamenti altrettanto 'formali', nel modo di salutare, vestire, manifestare sentimenti, nel rapportarsi con colleghi e alunni. Con l'avvertenza che 'formale' non vuol dire 'formalista'.

La critica all'insegnante autoritario, chiuso nel suo ruolo, incapace di comunicare in scioltezza e socialità, è sempre da farsi e magari con molta severità. Ma da criticare allo stesso modo sono gli atteggiamenti lassisti e di annullamento dei ruoli. L'insegnante deve fare l'insegnante, anche sul piano comportamentale, cioè essere 'autorevole', capace al contempo di esercitare un potere di guida e orientamento, mantenendo un certo distacco. Sul piano dei rapporti con gli allievi, in via preliminare, non deve dare mai per scontato che, nella scuola primaria come al liceo, lo studente sappia cosa è lo studio 'scolastico' (sia in generale sia in particolare per il dato anno di corso e per la data disciplina) e come usare adeguatamente l'opportunità offerta dalla scuola. Sarà perciò necessario una sorta di 'rodaggio' o di 'allenamento', mettendo in campo attività ed esercizi idonei a disvelare i meccanismi di funzionamento del percorso da seguire, le insidie, le vie più agevoli, le scorciatoie.

Sarà indispensabile avere sempre presente e non negare, anzi far apprezzare la discrepanza che esiste tra il desiderio 'naturale' negli uomini di apprendere, di arricchire e raffinare le proprie facoltà intellettive in maniera libera e creativa, secondo una propria misura di impegno e di interesse, e la difficoltà imposta dallo studio scolastico, che ha vincoli e cadenze, oggetti specifici e percorsi obbligati. Imposizioni, a ben vedere, del tutto 'innaturali'.

Soccorrono in questo punto tutti i suggerimenti che la buona letteratura pedagogica ci può fornire, e quanto ci possono offrire i metodi di insegnamento, le tecniche e i sussidi, ideali e materiali (Tramma, 2008; D'Alonzo, 2012; Camerucci, 2019).

Una particolare cura va messa nella presentazione dell'oggetto specifico del conoscere: avere una informazione, sia pure sommaria, su quello che si va ad affrontare costituisce la principale motivazione.

Eppure, nonostante la centralità della scuola richiamata da ogni Governo, l'inizio del terzo millennio fa comparire un soggetto che sinora è comparso una sola volta sulla scena scolastica: il Ministero del Tesoro. Infatti, sinora, solo nella legge Casati comparve una pesante limitazione economica: la scuola primaria non doveva essere pagata in nulla dallo Stato pur essendo obbligatoria. Bisognerà arrivare alla legge Daneo-Credaro nel 1911

perché lo Stato assuma su di sé il peso delle retribuzioni dei maestri. La cosa, però, aveva delle giustificazioni: nel 1859 il nascente Stato italiano si trovò ad affrontare il costo dell'avvio di un intero sistema scolastico (dalla costruzione degli edifici scolastici al pagamento dei docenti) che, con l'estendersi dell'Unità, andò rapidamente diffondendosi per l'intera penisola. In quella fase storica, inoltre, si giudicava prioritario che lo stato offrisse e pagasse la scuola secondaria sino all'università.

Dopo ciò non si è più verificato che motivazioni economiche, ancorché degnissime, influissero sulle scelte di strategia e di ordinamento scolastico per un intero secolo, che pure non è stato scevro di pesanti crisi economiche (si ricordi per tutte quella del 1929).

All'inizio del terzo millennio questo principio salta e, sulla spinta di una situazione di difficoltà economiche crescenti, il ministero del Tesoro comincia a cercare di ridurre la spesa scolastica che in Italia, come in tutti i Paesi moderni, è elevata. Si tratta di una spesa significativa ed è tra le più alte spese dello Stato; si aggira, infatti, sui 50 miliardi di euro. Il Tesoro si accorge subito che risparmiare sulla scuola, posto che sia giusto, è più facile a dirsi che a farsi.

Vien da domandarsi comunque, prima di esaminare ciò che è stato compiuto in Italia, se non vi fossero risposte alternative ai provvedimenti adottati.

Si può constatare che Francia e Germania, paesi con strutture economiche e sociali paragonabili alle nostre, sono state intraprese scelte molto diverse (Bandini: 2009: 93-119). Non solo non hanno effettuato pesanti interventi di tagli economici sulle scuole e sulle università ma, ancora nel 2010, in occasione della recente operazione di razionalizzazione della spesa pubblica conseguente alle vicende del deficit del bilancio della Grecia, hanno varato un piano economico da 80 miliardi di euro (la Francia) e da 100 miliardi (la Germania).

D'altra parte, dove se non nell'istruzione e nell'università è possibile investire seriamente nel futuro?

Oggi come non mai la scuola deve preparare a ciò che non ha ancora un volto.

Anche di questo ci parla il continuo estendersi di quel periodo del tutto peculiare dell'esistenza, la giovinezza, in cui è necessario accumulare e immagazzinare potenziale di futuro, data l'impossibilità di prevedere e programmare un avvenire, che appare sempre più incerto e spalancato.

Si può dunque ipotizzare una *crisi dell'avvenire*. Ma più l'avvenire diventa imprevedibile, più ci responsabilizza e ci richiama a porre l'attenzione all'intreccio infinitamente complesso delle nostre azioni. Siamo autori di una storia che nulla e nessuno determina dall'esterno, ad esclusione di catastrofi e pandemie come quella attuale, e che non comporta che una sola incognita: quella rappresentata da noi stessi. Non perché sia *vietato pensare al futuro*, ma perché il futuro è diventato impensabile. Per questo motivo la scuola non può che essere "laica", vale a dire non solo formalmente garante di un reale ed effettivo pluralismo, ma culturalmente e fattivamente

impegnata a promuovere l'uso della ragione (Baldacci, 2019). Infatti, torna oggi impellente la necessità di riprendere a ragionare di una pedagogia per la scuola italiana, in grado di affrontare la sfida di offrire alla politica e alla stessa opinione pubblica lo strumento di una razionalità pedagogica, che alimenti una vera progettualità e indichi, motivandole, quelle che sono le scelte da compiere e quelli che sono gli obiettivi da proporsi. In tal modo si può contribuire a identificare i veri problemi (o, se si vuole, le radici profonde di molti degli attuali) in cui si dibatte la scuola italiana, e a proporre soluzioni significative, senza pesanti *zavorre* ideologiche che per troppo tempo hanno condizionato e irrigidito tanta parte del sistema educativo italiano.

Bibliografia

Alberti, A. (2002), "Storia di classe. Nascita ed evoluzione del gruppo classe", in M. Andolfi, P. Forghieri Mainardi (a cura di), A*dolescenti fra scuola e famiglia*, Milano: Raffaello Cortina, pp. 91-118.

Alhadeff-Jones, M. (2017), *Time and the Rhythms of Emancipatory Education. Rethinking the temporal complexity of self and society*, London-New York: Routledge.

Ambrosoli, L. (1982), *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi,* Bologna: Il Mulino.

Ascenzi, A. & Sani, R. (a cura di) (2020), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi,* Milano: FrancoAngeli.

Baldacci, M. (2019), *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano: FrancoAngeli.

Baggiani, L. & Lanfranchi, S. (2009), "Pour une nouvelle école: la réforme Berlinguer-De Mauro (1996-2001)", in P. Caracciolo (Ed.), *Refaire l'Italie. L'expérience de la gauche libérale (1992-2001)*, Paris: Éditions Rue d'Ulm, pp. 165-204.

Bandini, G. (2009), "I sistemi di istruzione comparati", in C. Betti, G. Di Bello, F. Bacchetti, Id., U. Cattabrini, P. Causarano (a cura di), *Percorsi storici della formazione*, Milano: Apogeo, pp. 93- 119.

Barausse, A. (2020), "Mostre didattiche, musei pedagogici e musei scolastici in Italia dall'Unità all'ascesa del fascismo. *Nation building* tra processi di scolarizzazione, modernizzazione delle pratiche didattiche e relazioni trasnazionali", in Id., T. de Freitas Ermel & V. Viola (a cura di), *Prospettive incrociate sul Patrimonio Storico Educativo*, Lecce-Brescia: Pensa Multimedia, pp. 109-150.

Barbagli, M. & Dei, M. (1972), *Le vestali della classe media,* Bologna: Il Mulino.

Becchi, E. & Julia, D. (a cura di) (1996), *Storia dell'infanzia*, Roma-Bari: Laterza.

Bertagna, G. (2006), *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Soveria Mannelli: Rubbettino.

Biggio, A. (a cura di) (1999), *Comenio. Grande Didattica*, Firenze: La Nuova Italia.

Bonetta, G. (1997), *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo*, Firenze: Giunti.

Bonaiuti, G., Calvani, A. & Ranieri, M. (2016), *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Roma: Carocci

Bottani, N. (2005), *L'Equità nella tormenta delle riforme scolastiche*, www.adiscuola.it, consultato il 24 febbraio 2021.

Bowersock, G.W. (1990), *Hellenism in late antiquity*, Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Cambi, F. & Striano, M. (2010), *John Dewey in Italia. La ricezione/ripresa pedagogica. Letture pedagogiche*, Napoli: Liguori.

Camerucci, M. (2019), *La relazione educativa nella tradizione dei* saperi, Perugia: Morlacchi.

Cappa, F. (2017), "Temporalità e ritmicità nell'esperienza formativa", in *Studi sulla formazione*, vol. 20, n. 2, pp. 189-202.

Cavallera, H.A. (2017), *Storia delle dottrine e delle istituzioni educative*, Brescia: Morcelliana.

Chiosso, G. (2020), "L'Ottocento. Il secolo lungo della scuola italiana", in M. Ferrari & M. Morandi (a cura di), *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi. Contributi per una storia della didattica*, Brescia: Scholé, pp. 25-47.

Codignola, T. (1986), "La guerra dei trent'anni. Com'è nata la scuola media in Italia", in M. Gattullo & A. Visalberghi (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, Firenze: La Nuova Italia, pp. 120-148.

Corbi, E. & Sarracino, V. (2014), *Politiche e riforme della scuola. Linee di sviluppo storico*, Napoli: Liguori.

Covato, C. (2011), "Don Lorenzo Milani: una voce fuori dal coro", in E. Campanella & V. Bosna (a cura di), *Ricerca storico-educativa, formazione e mezzogiorno. Studi in onore di Ernesto Bosna*, Lecce-Brescia: Pensa Multimedia, pp. 95- 106.

Ead. (2013), "Lorenzo Milani", in G. Chiosso & R. Sani (a cura di), *Dizionario biografico dell'educazione*, vol. 2, Milano: Editrice Bibliografica, p. 1493.

Crescenza, G. (2020), *Mosaici di scuola. Itinerari storici tra metamorfosi istituzionali e utopie pedagogiche*, Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.

De Giorgi, F. (2020). *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia,* Roma: Viella.

Dei, M. (1998), *La scuola in Italia,* Bologna: Il Mulino.

D'Alonzo, L. (2012), *Come fare per gestire la classe nella pratica didattica*, Firenze: Giunti Scuola.

Ferrari, M. (2020), *L'educazione esclusiva. Pedagogie della distinzione sociale tra XV e XXI secolo*, Brescia: Scholé.

Fianchini, M. (a cura di) (2017), *Rinnovare le scuole dall'interno. Scenari e strategie di miglioramento per le infrastrutture scolastiche*, Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli.

Fiore, F. (2001). "Rincorrere o resistere? Sulla crisi della storia e gli usi della storia", in *Passato e Presente*, n. 52, pp. 97-115.

Fiorucci, M. (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale,* Milano: FrancoAngeli.

Fornaca, R. (1972), *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituzione,* Roma: Armando.

Frabboni, F. & Giovannini, M. L. (a cura di) (2009), *Professione insegnante. Un concerto a più voci in onore di un mestiere difficile,* Milano: FrancoAngeli.
Frabboni F. & Pinto Minerva F. (2013), *Manuale di Pedagogia e Didattica*, Roma-Bari: Laterza.
Gambaro, A. (1977), "La pedagogia italiana nell'età del Risorgimento", in AA.VV., *Da Comenio al Risorgimento italiano*, Brescia: La Scuola.
Gaudio, A. (1991), *La politica scolastica dei cattolici. Dai programmi all'azione di Governo 1943- 1953*, Brescia: La Scuola.
Genovesi, G. (2004), *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi*, Roma-Bari: Laterza.
Ginsborg, P. (1989), *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*, Torino: Einaudi.
Iori, V. (2000), *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, Firenze: La Nuova Italia.
Morandi, M. (2020), "Dar voti a scuola. Appunti per una storia", in M. Ferrari & Id. (a cura di), *Maestri e pratiche educative dall'Ottocento a oggi. Contributi per una storia della didattica*, Brescia: Scholé, pp. 99- 128.
Nair, P., Fielding, R., & Lackney, C. (2013), *The language of school design: Design patterns for 21st century schools (3rd ed. revised)*, Salford: Design and Print Group - University of Salford.
Oliviero, S. (2007), *La scuola media unica. Un accidentato iter legislativo*, Firenze: Centro Ed. Toscano.
Oliverio, S. & Striano, M. (2020), "Il concetto di educazione e il tema del tempo" in M. Baldacci & E. Colicchi (a cura di), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione Istruzione Formazione*, Roma: Avio Edizioni Scientifiche, pp. 127-140.
Postman, N. (1981), *Ecologia dei media. La scuola come contropotere*, Roma: Armando.
Rousseau, J.J. (1995), *Emilio o dell'educazione*, Firenze: La Nuova Italia.
Tomasi, T. (1976), *La scuola italiana dalla dittatura alla Repubblica 1943-1948*, Roma: Editori Riuniti.
Sani, R. (2006), "Schools in Italy and Democracy Education in the Aftermath of the Second World War", in *History of Education and Children's Literature*, vol. 1, n. 2, pp. 37-54.
Santamaita, S. (2021), *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo,* Milano: Mondadori.
Seveso, G. (2012), *Maternità e vita familiare nella Grecia Antica*, Roma: Studium.
Ead. (2018), *L'educazione antica e il confronto con l'altro. Supplici, esuli, ospiti, nemici in alcuni testi della cultura greca antica*, Milano: FrancoAngeli.
Sindoni, C. (2019), "Scuole ed istituzioni educative negli Stati preunitari", in F. De Giorgi, A. Gaudio & F. Pruneri (a cura di), *Manuale di Storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo,* Brescia: Scholé, pp. 27-68.
Susi, F. (2012), *Scuola Società Politica Democrazia. Dalla riforma Gentile ai Decreti Delegati*,
Roma: Armando.
Tagliagambe, S. (2016), *Idea di scuola. I presupposti e i cardini di una buona educazione*, Ancona: Antonio Tombolini Editore.

Tognon, G. (2017). "L'educazione nell'antichità. Alcune considerazioni di metodo", in *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni educative*, vol. 24, pp. 5-15.

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

Tramma, S. (2008), *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma: Carocci.

Finito di stampare
nel mese di giugno 2021
da Geca Industrie Grafiche – San Giuliano Milanese (MI)