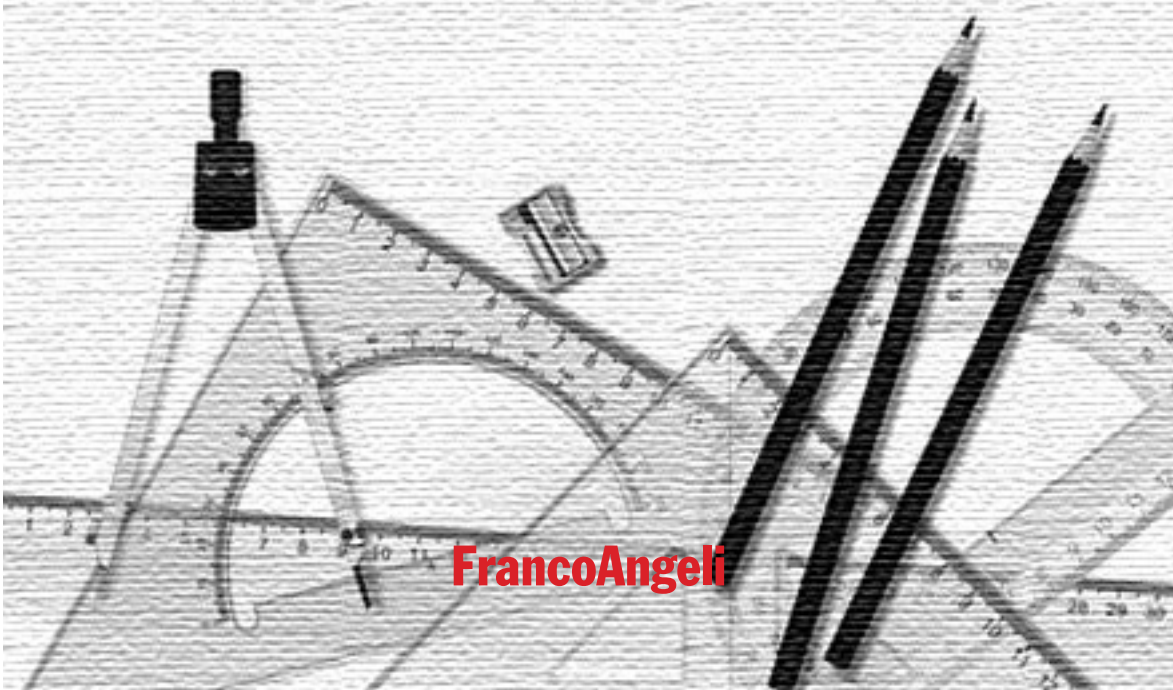


Massimo Baldacci

PER UN'IDEA DI SCUOLA

Istruzione, lavoro e democrazia



FrancoAngeli

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Massimo Baldacci

PER UN'IDEA DI SCUOLA

Istruzione, lavoro e democrazia

FrancoAngeli

Questo volume è stato stampato con il contributo dell'Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo", Dipartimento di Scienze dell'Uomo.

Copyright © 2014 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.*

Indice

Prefazione pag. 7

Parte prima
L'idea di scuola come cornice per la formazione

- 1. **L'idea di scuola e il suo crepuscolo** » 13
- 2. **Il filo conduttore della vicenda scolastica italiana** » 18
- 3. **I fondamenti dell'idea di scuola: Dewey e Gramsci** » 28

Parte seconda
Lineamenti dell'idea di scuola

- 4. **Livelli e costrutti della formazione scolastica** » 39
- 5. **I grandi paradigmi formativi economico-politici: il capitale umano e lo sviluppo umano** » 46
 - 1. **Il paradigma del capitale umano** » 47
 - 2. **Il paradigma dello sviluppo umano** » 57
 - 3. **Il confronto tra il capitale umano e lo sviluppo umano** » 65
- 6. **La formazione del produttore e la formazione del cittadino** » 72
 - 1. **Il lavoro e la formazione del produttore** » 72
 - 2. **La democrazia e la formazione del cittadino** » 93

Parte terza
Dall'idea di scuola a un paradigma di scuola

7. Il piano curricolare: una formazione completa	pag. 111
8. Piano strutturale: continuità e unitarietà	» 115
9. Il piano didattico: individualizzazione e personalizzazione	» 120
10. Piano istituzionale: scuola come azienda e scuola come comunità	» 123
11. Il piano deontologico: equità e merito	» 131
12. Conclusioni sul paradigma di scuola	» 142
Bibliografia	» 145

Prefazione

Questo è un libro di pedagogia *militante*: non mira alla teoria pura, ma si pone un problema storico-pratico.

La questione che intende affrontare è a quale *idea di scuola* dobbiamo oggi guardare per concepire le politiche scolastiche e il concreto funzionamento del sistema d'istruzione. La posta in gioco è il genere di scuola che avremo nel nostro Paese, quale tipo di cittadini e di lavoratori ne usciranno, quale forma di società ne sarà promossa.

L'ipotesi di fondo di questo lavoro è che l'idea di scuola costituisca un punto di riferimento irrinunciabile sia per le politiche scolastiche, sia per l'organizzazione dei concreti percorsi formativi. Senza la messa a fuoco di tale idea, la politica naviga a vista e il sistema scolastico rischia di andare alla deriva.

Come argomberemo, negli ultimi dieci anni si è però verificato un progressivo tramonto di una vera idea di scuola, sostituita dai luoghi comuni della vulgata neoliberista. Come conseguenza non abbiamo più (ammesso che in precedenza vi sia stata) una politica scolastica degna di questo nome. Tuttavia, gli anni del predominio politico della Destra, pur senza giungere a esercitare un'autentica egemonia culturale sulla scuola, non hanno mancato di incidere sul senso comune relativo a tale istituzione, riconfigurandone le cornici di pensiero. Cornici forse mal costruite, generate per accumulazione e ripetizione di slogan e frasi fatte, più che attraverso un'elaborazione organica. E tuttavia, cornici insidiose perché rafforzate da più di vent'anni di supremazia del pensiero neoliberista, da un decennio di governo della Destra, e da uno schiacciante potere di diffusione mediatica. Così, nel riprogettare la scuola per la prossima stagione storica, si corre il rischio di restare imprigionati in queste gabbie del pensiero, concependo solo cambiamenti *entro* tali cornici, invece che il mutamento *delle* cornici. In altre parole, eventuali futuri governi progressisti potrebbero subire le parole-cornice della Destra, restando ostaggi di perimetri concettuali dati

ormai per scontati, e finendo così per accettare come preminenti le questioni imposte dal neoliberalismo.

Per scongiurare questo rischio e appropriarsi di una bussola capace di orientare le politiche scolastiche è indispensabile tornare a pensare un'*idea di scuola*, ossia riprendere un'elaborazione in grande del suo principio educativo. Il presente lavoro, oltre a porre e argomentare questa esigenza, intende rappresentare un contributo a una tale elaborazione. A questo scopo, esso si basa su alcuni assunti cardinali.

In primo luogo, un'idea di scuola capace di orientare le politiche scolastiche e l'organizzazione del sistema d'istruzione non può essere concepita in astratto, bensì va elaborata in rapporto allo scenario storico-sociale con cui la scuola reale deve fare i conti, e in relazione alle linee di tendenza presenti in esso.

In secondo luogo, un'idea di scuola dotata di rilevanza storico-sociale non va riferita a uno sviluppo in astratto dell'essere umano, limitandosi alla sua crescita intellettuale ed etico-sociale "in generale". Questi aspetti vanno ricompresi all'interno delle forme di funzionamento sociale dell'essere umano, e quindi essere visti nel quadro della formazione dei *produttori* e dei *cittadini* del nostro Paese.

Infine, un'idea di scuola capace di orientare in forme storiche concrete la formazione scolastica non può essere il parto di un singolo pensatore, e nemmeno quello dell'intera comunità accademica. Un'idea di scuola adeguata alle sfide sociali che attendono il nostro Paese può essere soltanto il frutto di un intellettuale collettivo, ossia dell'apporto di studiosi di vario orientamento e, soprattutto, di una molteplicità di forze sociali: sindacati, associazioni d'insegnanti, associazioni imprenditoriali, associazioni culturali.

Questo è anche un libro di pedagogia *schierata*. Le ipotesi formulate non pretendono di essere neutrali, sono elaborate in spirito di autonomia, ma a partire da un'angolazione laica, critica e progressista.

Progressista, in quanto, rispetto agli idoli neoliberalisti (la produttività, la meritocrazia, la competizione), le tesi del volume privilegiano l'universo di valori sociali proprio del pensiero orientato a sinistra, quali: la democrazia, l'emancipazione, l'uguaglianza, la solidarietà, cercando di concepire entro questo orizzonte la formazione dei produttori e dei cittadini¹.

¹ Per un'impostazione dell'educazione che assume come riferimento la cultura della destra, vedi M. Veneziani, *La cultura della destra*, Laterza, Roma-Bari 2007, pp. 101-114 (in particolare). L'autore riconduce principalmente la cultura di destra alla rilevanza della tradizione, della comunità, del mito, della religione, assimilando essenzialmente l'educare al tramandare il patrimonio culturale comunitario. In questo modo, la sua posizione sem-

Laica, non nel senso di anti-ecclesiastica, bensì in quello relativo all'autonomia della formazione rispetto ad altre sfere (la politica, l'economia, la religione²) con le quali deve interagire senza chiusure autoreferenziali, ma senza subordinarsi a esse. In particolare, tale autonomia vale in relazione agli apparati partitici. Questo volume intende tracciare un orientamento politico-pedagogico ispirato a un *ethos* progressista ma pienamente autonomo, libero da qualsiasi schematismo partitico.

Critica, infine, poiché pur attingendo ampiamente al pensiero di sinistra, fino alle sue fonti classiche, il ragionamento intende serbare un taglio antidogmatico e rimanere quindi distante da ogni impostazione dottrinale, preferendo sempre il libero esame intellettuale al dogma e alla scolastica³.

Il volume è diviso in tre parti.

La *prima parte* illustra il senso dell'idea di scuola e ne rileva il progressivo appannamento nell'ultimo decennio, cercando di rintracciare le radici culturali a partire dalle quali divenga possibile rivitalizzarne il ruolo. In particolare, tali radici sono individuate nell'opera di pensatori come Dewey e come Gramsci, la cui lezione di metodo conserva validità al di là del contenuto specifico del loro pensiero.

La *seconda parte*, muovendo dall'assunto della formazione dell'uomo

bra convergere con quella dei comunitaristi; vedi F. Fistetti, *Comunità*, il Mulino, Bologna 2003. Appare invece completamente diversa la posizione della destra neoliberista, che assume come riferimento formativo-culturale il paradigma del capitale umano (di cui ci occuperemo nel capitolo 5). Sulla distinzione destra/sinistra, oltre al classico N. Bobbio, *Destra e sinistra*, Donzelli, Bari 1995, vedi C. Galli, *Perché ancora destra e sinistra*, Laterza, Roma-Bari 2010.

² Per la prospettiva cattolica dell'educazione e della scuola, costituisce un riferimento recente ma obbligato: Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana (a cura di), *La sfida educativa*, Laterza, Roma-Bari 2009. Quest'opera, oltre a richiamare il valore educativo della comunità e della tradizione, pone l'educazione nei termini della crescita umana della persona, sottolineando l'importanza della dimensione del senso, legata alle grandi narrazioni sulla vita e sulla storia (in particolare, al meta-racconto cristiano). Essa si pone pertanto in sintonia con alcuni aspetti dell'impostazione comunitarista (da qui l'interesse per il lavoro di A. MacIntyre, vedi il rinvio al volume di G. Chiosso (a cura di), *Sperare nell'uomo. Giussani, Morin, MacIntyre e la questione educativa*, Sei, Torino 2009, cit. p. 24), ma assume un atteggiamento critico verso le posizioni neoliberiste, che concepiscono la formazione scolastica in termini meramente funzionalisti rispetto al sistema economico. Sulla laicità e sulla prospettiva laica dell'educazione e della scuola, vedi: E. Scalfari (a cura di), *Dibattito sul laicismo*, L'Espresso, Roma 2005; G. Preterossi (a cura di), *Le ragioni dei laici*, Laterza, Roma-Bari 2005; T. De Mauro, "Scuola e cultura laica", in G. Preterossi (a cura di), *Le ragioni dei laici*, Laterza, Roma-Bari 2005, pp. 97-108.

³ Sull'impostazione critico-razionalista: A. Banfi, *Principi di una teoria della ragione*, Editori Riuniti, Roma 1967; G. Preti, *Praxis ed empirismo*, Einaudi, Torino 1975; G. M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Armando, Roma 1975.

nella sua concretezza storico-sociale, analizza i due attuali grandi paradigmi economico-politici della formazione: il paradigma del *capitale umano*, volto essenzialmente alla preparazione di produttori efficienti; e il paradigma dello *sviluppo umano*, teso all'espansione delle libertà sostanziali dei cittadini. Inoltre, sulla base della discussione di tali paradigmi, si provvede ad analizzare le prospettive tanto della formazione del *lavoratore*, quanto di quella del *cittadino*, cercando di chiarire il ruolo peculiare che la scuola può svolgere in questi processi. In particolare, si cerca di individuare il profilo formativo adeguato al lavoratore dell'economia fondata sulla conoscenza, da una parte, e al cittadino della democrazia cognitiva, dall'altra.

La *terza parte*, infine, porta a sintesi le analisi precedenti traendone le implicazioni sul piano pratico-normativo per la definizione di un certo tipo di scuola. A questo proposito, si cerca di passare dall'idea di scuola (con il suo carattere unitario) a un paradigma della scuola, articolato in una costellazione di principi educativi volti a definirne il profilo per la presente stagione storica. In questa direzione vengono focalizzati i diversi piani della formazione scolastica: il piano curricolare, quello strutturale, quello didattico, quello istituzionale e quello deontologico. E in relazione a essi, coerentemente con l'assunto di una pedagogia militante e schierata, si formulano una serie di *prese di posizione* circa alcuni rilevanti nodi, quali: istruzione o educazione? Professionalizzazione o formazione generale? Conoscenze o competenze? Individualizzazione o personalizzazione? Scuola-azienda o scuola-comunità? Equità o meritocrazia?

Ringrazio l'amico e collega professor Nicola De Sanctis, docente di Logica dell'Università "Carlo Bo" di Urbino e la dottoressa Paola D'Ignazi, sempre dell'Università "Carlo Bo" di Urbino, che hanno riletto attentamente l'intero lavoro, delle cui imperfezioni e inadeguatezze (come pure delle tesi ivi sostenute) rimango, ovviamente, l'unico responsabile.

Parte prima

*L'idea di scuola
come cornice per la formazione*

1. *L'idea di scuola e il suo crepuscolo*

Vi sono buoni motivi per tornare a riflettere sull'idea di scuola, ossia sul principio che consente di pensare in maniera unitaria la questione formativa in rapporto all'epoca storica.

Schematizzando, vi sono due modi di concepire l'idea di scuola. Il primo è quello di senso comune, riflesso dell'*ethos* sociale dominante, che porta a un'idea informale e scarsamente consapevole. Il secondo modo è quello riflessivamente elaborato, capace di mettere capo a esiti più avanzati e consapevoli. Complessivamente le idee informali di scuola, con tutto il loro carico ideologico, hanno inciso di più di quelle formali, il cui ruolo non è stato però residuale. Gli snodi, gli eventi assiali della vicenda scolastica, sono stati legati alla messa a punto di idee formali che hanno trovato espressioni in riforme capaci di incidere sulle vicende formative di lungo periodo.

In fondo, dopo la legge Casati del 1859, il nostro sistema scolastico ha conosciuto un'unica riforma organica connotata da un'idea formale di scuola precisa e consapevole: la *Riforma Gentile* del 1923. Una riforma reazionaria, prima ancora che fascista, che mirava a dare al sistema scolastico una struttura chiusa e selettiva, capace di separare rigorosamente la formazione delle classi dirigenti da quella delle classi subalterne.

Nel dopoguerra, dopo le battaglie nella Costituente sul nodo scuola statale/scuola privata, la scuola affondò rapidamente nella palude dell'immobilismo, che l'inchiesta del ministro Gonella (1947-1949) contribuì a creare, rinviando la soluzione dei gravosi problemi di cui era affetto il nostro sistema scolastico. In questa fase, l'idea di scuola rimaneva prevalentemente allo stato implicito, limitandosi a rispecchiare l'*ethos* conformista che regnava nel Paese negli anni del Centrisimo.

Fu poi la volta della contrastata stagione che si aprì dopo la metà anni Cinquanta, estendendosi fino alla fine degli anni Ottanta. Una stagione contrassegnata dalle battaglie per l'innovazione scolastica, ispi-

rata all'idea di una scuola democratica, piena espressione del dettato costituzionale.

La riforme cardinali di questa fase, attuate dai governi di centro-sinistra, sono state l'unificazione della scuola media nel 1962 – l'unica vera riforma di struttura del nostro sistema scolastico, gravida di conseguenze rilevanti per il progresso culturale e democratico del nostro Paese – e l'istituzione della scuola materna statale nel 1968. Ma vi sono stati altri importanti momenti riformisti – benché di portata più circoscritta – per la realizzazione di un'idea democratica di scuola (tra questi, il Ddl 416 sulla gestione sociale della scuola, la legge 517/1977 sulla programmazione e la valutazione, i programmi della scuola media del 1979, quelli della scuola elementare del 1985, i nuovi ordinamenti della primaria del 1990, i nuovi orientamenti della scuola materna del 1991).

Negli ultimi quindici anni, poi, il nostro sistema scolastico è stato soggetto a una permanente tensione, indotta dai ripetuti tentativi di riforma e di contro-riforma di cui sono stati protagonisti gli schieramenti di centro-sinistra e di centro-destra.

In tali anni, un tentativo di riannodare le diverse linee di innovazione in un quadro complessivo è stato quello del ministro Berlinguer.

L'aspetto lasciato inalterato dalle riforme degli anni Settanta-Ottanta era quello strutturale, che richiede per sua natura un disegno organico. Il ministro Berlinguer, durante il primo governo Prodi, ha tentato una riforma delle strutture della scuola secondo una strategia "gradualista". Partendo da un'idea complessiva e tutto sommato organica, ha scelto di non presentare una grande riforma, bensì di andare avanti per provvedimenti mirati, visti come tasselli di un quadro complessivo.

Questo tentativo non ha prodotto però gli effetti sperati a causa del ritorno al governo della destra nel 2001, che si è affrettato ad abrogare i provvedimenti varati dal centro-sinistra.

L'onorevole Berlusconi aveva già espresso il proprio "pensiero" sulla scuola nel 1994, compendiandolo nelle celebri "tre I": Impresa, Inglese, Internet. Il messaggio, al di là della schematicità dello *slogan*, pareva chiaro. Sebbene in modo implicito, s'indicava la scuola come un pezzo del sistema economico, impresa essa stessa, e dunque chiamata a regolarsi secondo le logiche dell'efficienza e della produttività. Inoltre, le si assegnava il compito di formare i produttori, ossia, il capitale umano necessario all'ottimizzazione del funzionamento del sistema economico. Infine, si poneva l'esigenza di una modernizzazione della scuola rispetto ai *media* vincenti nell'economia globalizzata: la lingua veicolare planetaria (l'inglese) e il mezzo di comunicazione mondiale (internet). Si trattava,

certamente, di una modernizzazione socio-tecnologica senza modernità culturale (per dirla con Habermas¹), che cancellava le utopie di emancipazione democratica, mettendo capo a una visione funzionalista dove la scuola era subordinata all'economia. Tuttavia, il messaggio aveva una propria logica, e come tale ricevette consensi da vari settori della società, preoccupati della competitività del nostro Paese. Tale messaggio era, però, difforme dalle convinzioni della parte più consapevole della scuola, che potrebbero essere riassunte con tre C: comunità, cultura, conoscenza. Gli insegnanti più avvertiti vedevano infatti la scuola come una comunità educativa volta a trasmettere la cultura alle nuove generazioni, e credevano nel valore formativo della conoscenza al di là delle sue valenze utilitarie. Pertanto, le tre I potevano funzionare con l'opinione pubblica, ma non si prestavano a essere trapiantate direttamente nella scuola senza creare il rischio di una crisi di rigetto. Occorreva una mediazione capace di mettere in una forma pedagogica accettabile lo spirito economicista e funzionalista delle tre I.

A questo scopo, il ministro Moratti incaricò il professor Bertagna di disegnare la nuova "riforma" scolastica. Questi se la cavò egregiamente, radicando il "nuovo" corso su una propria interpretazione del concetto di "personalizzazione". Tale concetto venne concepito in modo tale da connettere la formazione dei produttori con l'idea della centralità della persona, cara al mondo della scuola e alla pedagogia, e particolarmente alle forze d'ispirazione cattolica. Grosso modo, secondo tale interpretazione, la personalizzazione consiste nella valorizzazione delle specifiche potenzialità di ogni persona, e sono tali diverse potenzialità che, portate al loro pieno sviluppo, definiscono la vocazione professionale di ciascuno. Perciò, personalizzare significa formare il produttore e valorizzare la persona, nel medesimo tempo. Da questo quadro, viene lasciato fuori il concetto d'individualizzazione, ossia l'idea che tutti, indipendentemente dalla propria estrazione sociale, devono poter raggiungere le competenze basilari per la formazione del cittadino, in quanto tale idea è considerata legata a concezioni paleo-illuministe o vetero-marxiste.

Il modello di personalizzazione messo a punto ha, dunque, un carattere unilaterale (privilegia la formazione del produttore su quella del cittadino), ed è incline ad avallare le disuguaglianze culturali (ognuno deve trovare la propria strada, non tutti sono nati per studiare), sostenendone l'origine naturale anziché sociale. In realtà, ammesso che esistano doti naturali, queste si potrebbero cogliere solo a parità di stimo-

¹ J. Habermas, *Il discorso filosofico della modernità*, Laterza, Roma-Bari 1988.

lazione sociale, ossia dopo aver controbilanciato le disparità degli ambienti di sviluppo².

Pur con questi limiti, l'elaborazione del professor Bertagna consegna un'idea di scuola; un'idea per molti versi non condivisibile, ma pur sempre un'idea.

L'idea c'era, si trattava di renderla dominante. Il ministro attivò, perciò, una potente e ben orchestrata campagna di propaganda: corsi di aggiornamento a tappeto per i docenti, riunioni capillari con i dirigenti, convegni e pubblicazioni. Si trattava di una vera e propria offensiva culturale, volta a conquistare il consenso della scuola (o almeno la sua adesione di facciata). Il disegno del ministro Moratti non pare, cioè, limitato al varo di una "riforma", bensì sembra teso a conseguire un'*egemonia* culturale sulla scuola. All'atto pratico, la realizzazione di questo disegno trova però ostacoli: una parte del mondo della scuola fa resistenza (le associazioni degli insegnanti, quelle dei genitori, i sindacati-scuola, una parte della pedagogia). Tale resistenza, inoltre, non è solo passiva, non si limita a rallentare l'attuazione della "riforma", ma organizza una controffensiva culturale con convegni, assemblee, conferenze, pubblicazioni. Il conflitto culturale sulla scuola assume così la forma di una "guerra di trincea" che blocca il compimento del disegno egemonico del ministro Moratti.

Dopo la parentesi del secondo governo Prodi, e del relativo Ministero Fioroni, la marcia dei governi di Destra riprende con il ministro Gelmini alla guida del Dicastero dell'istruzione. La direzione di marcia rispetto alla scuola, tuttavia, sembra sostanzialmente mutata. Il ministro esordisce con una serie di iniziative a effetto che sembrano però prive di una cornice organica, e appaiono anzi sconcertanti: dal ritorno ai voti, al cinque in condotta, al grembiolino, fino alla restaurazione del maestro unico, che colpisce una delle innovazioni più importanti della scuola di base (il team dei docenti nella scuola primaria). Il tutto legittimato con il ritorno alla sana tradizione, a una scuola seria e meritocratica, e accompagnato da una serie di gravi tagli alle risorse della scuola: dal numero di cattedre ai fondi per il funzionamento.

Come leggere queste mosse? Da un lato, pare che i provvedimenti Gelmini abbiano mirato a creare effetti mediatici capaci di distogliere l'opinione pubblica dalla politica di tagli alla scuola. Dall'altro, sembra che il ministro abbia rinunciato a un vero e proprio disegno egemonico sulla scuola, risultato di difficile realizzazione, e abbia scelto di parlare solo alle forze più tradizionali. Dall'altro ancora, pare che la rinuncia a un'*egemonia*

² Vedi M. Baldacci, *Personalizzazione o individualizzazione?*, Erickson, Trento 2005.

organica sulla scuola pubblica vada di concerto con una politica di disinvestimento nei suoi riguardi, e con uno spostamento strisciante di risorse a favore della scuola privata.

In ogni caso, si fatica a individuare l'elemento fondamentale per impostare una politica scolastica dotata di senso: un'*idea di scuola*. L'azione del ministro Berlinguer era stata sostenuta da un'idea di scuola, e ugualmente quella del ministro Moratti; idee che si potevano non condividere, ma con cui ci si poteva confrontare criticamente, e rispetto alle quali era possibile valutare la coerenza dell'azione di governo. Ma adesso pare scomparsa qualsiasi idea di scuola degna di questo nome. Il problema, però, va oltre il ministero Gelmini, dato che le cose non sono cambiate neppure con il suo successore, il ministro Profumo³.

Senza un'idea di scuola, è come se la politica navigasse priva di bussola: si rischia la deriva dell'istituzione scolastica, il suo smarrimento in un mare di richieste sociali disperate. La questione, allora, è se nella politica italiana esista ancora un'idea di scuola, adeguata alle sfide del mondo contemporaneo. Solo chi possiede una tale idea è legittimato a governare il sistema scolastico. Un problema preliminare a qualsiasi tentativo di riforma organica di quest'ultimo sembra allora quello di definire un'idea di scuola all'altezza dei tempi.

³ E non sembrano destinate a mutamenti significativi con l'attuale ministro Carrozza (che però, pur mantenendo un'ispirazione sommariamente neoliberista, ha almeno posto la questione delle risorse da destinare alla scuola).

2. *Il filo conduttore della vicenda scolastica italiana*

Per comprendere la parabola dell'idea di scuola, occorre collocarla entro uno schizzo complessivo della storia della scuola italiana. A questo proposito, guarderemo ad alcune interpretazioni che ne hanno proposto un *filo conduttore*: quelle di Borghi, Bertoni Jovine, Barbagli, Gattullo-Visalberghi. Iniziamo dalle ipotesi di Borghi e di Barbagli.

Lamberto Borghi¹ ha identificato due tradizioni culturali che, fin dal Risorgimento, hanno inciso sulla vicenda scolastica: una tradizione autoritaria e una democratica. La *tradizione autoritaria* (di fatto prevalente) è insita nella cultura borghese del nostro Paese, ed è tesa a riprodurre le gerarchie sociali esistenti. Essa si riflette così in una pedagogia volta a separare la formazione dei ceti dominanti da quella dei ceti subalterni, ossia la formazione generale da quella utilitaria. La *tradizione democratica*, indubbiamente minoritaria, è invece propensa a una formazione culturale per tutti, capace di superare (o almeno ridurre) lo iato tra l'istruzione elitaria e quella popolare.

La vicenda della nostra scuola (almeno fino agli inizi degli anni Cinquanta) sarebbe segnata da questo confronto culturale tra una scuola come riproduzione dei rapporti sociali esistenti, e una scuola come crescita culturale per tutti. Si tratta di una posizione che, a nostro parere, coglie il nodo essenziale della vicenda scolastica italiana.

Barbagli², da parte sua, ha ipotizzato che l'espansione o la stagnazione dell'istruzione dipenda non solo dalla domanda della stessa, ma anche dal conflitto tra i gruppi sociali (classi, ceti) per la mobilità sociale (ossia per conservare e migliorare le posizioni nella stratificazione sociale).

In maniera specifica, questo conflitto riguarda i meccanismi di filtro

¹ L. Borghi, *Educazione e autorità nell'età moderna*, La Nuova Italia, Firenze 1951.

² M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, il Mulino, Bologna 1974.

della domanda d'istruzione e quelli di selezione della popolazione scolastica. Nella situazione italiana, i gruppi sociali privilegiati tenderebbero a evitare una sovrapproduzione di titoli di studio elevati, capace di creare disoccupazione intellettuale e competizione con i gruppi dotati di velleità ascendenti. Questo non significa che i gruppi dominanti siano sempre necessariamente contrari all'espansione dell'istruzione. In certe fasi (almeno le parti più avvertite di tali gruppi) possono essere anzi favorevoli a essa, vuoi per esigenze di qualificazione dei lavoratori in rapporto al mutamento dei modi di produzione, vuoi per la loro socializzazione ai valori dominanti (assicurata da una frequenza scolastica convenientemente estesa). Così, il problema dei gruppi dominanti è quello di realizzare un utile compromesso tra le esigenze di selezione e quelle di socializzazione.

I mezzi con cui realizzare questi obiettivi sarebbero connessi principalmente all'assetto strutturale della scuola, e più precisamente al grado di chiusura/apertura della secondaria inferiore (presenza di binari morti, funzionali alla socializzazione ma privi di accesso agli studi superiori), e al grado di professionalizzazione/deprofessionalizzazione della secondaria superiore (separazione tra corsi professionali e corsi di preparazione all'università). Le vicende della scuola italiana del dopoguerra hanno visto la transizione a un sistema inferiore aperto (con la scuola media unica del 1962), ma il mantenimento di un certo grado di professionalizzazione della superiore (rimasta sostanzialmente all'assetto gentiliano).

Queste interpretazioni, per quanto datate, conservano una certa plausibilità. Attraverso una loro libera riformulazione, che tiene conto del tempo trascorso, giungiamo a un'ipotesi circa il filo conduttore della storia scolastica del nostro Paese.

In termini generali, la storia della scuola italiana può essere vista alla luce del conflitto tra forze moderate e forze progressiste. La posta di questo conflitto può essere considerata duplice. Da un lato, l'*egemonia culturale*, che si riflette nel mantenimento dei rapporti di potere tra ceti dominanti e ceti subalterni, oppure, all'opposto, nella tensione verso il progresso democratico. Dall'altro, la *mobilità sociale*, in rapporto alla quale si confrontano la tendenza a riprodurre la stratificazione sociale esistente, con tutte le sue disparità, e quella a una maggiore uguaglianza sociale. Ovviamente, queste due poste sono connesse, perciò i gruppi sociali in conflitto tentano di conquistarle entrambe.

Circa le radici di questo conflitto, si dovrebbe tornare su interpretazioni storiche ormai ampiamente note, secondo le quali lo sviluppo socio-politico del nostro Paese è stato segnato dalle debolezze della borghesia risorgimentale e post-unitaria, che invece di assumere la guida del progresso e

della modernizzazione del Paese ha preferito un compromesso con i grandi proprietari agrari meridionali e uno sviluppo industriale protetto e finanziato dallo Stato, fino a realizzare ampie forme d'infuedamento con esso³. Una borghesia, dunque, che smarrisce precocemente parte della propria capacità propulsiva, adagiandosi – insieme ai ceti agrari e a quelli parassitari – su privilegi protetti, per difendere i quali assume un atteggiamento conservatore e autoritario verso le rivendicazioni popolari.

Di questa vicenda fa parte la tendenza a separare la formazione dei ceti dirigenti da quella dei ceti subalterni, così da mantenere rapporti di potere gerarchici e privilegi sociali. Una tendenza che permane anche nel dopoguerra e perdura in parte tutt'oggi, nonostante la Costituzione e l'avvento di un'economia fondata sulla conoscenza, a causa della miopia di gran parte delle classi dirigenti del nostro Paese. Ovviamente, tutto questo vale solo per lo più: ci sono stati anche elementi borghesi propulsivi, capaci di favorire l'innovazione economico-produttiva⁴, e vi sono state fasi nelle quali si è realizzata una convergenza tra la parte più avanzata della borghesia e le forze popolari, determinando importanti trasformazioni socio-economiche e/o scolastiche (si pensi all'unificazione della scuola media del 1962). Ma, in generale, si è mantenuto e perdura questo

³ Vedi, per esempio, G. Procacci, *Storia degli italiani*, Laterza, Roma-Bari 1968, pp. 415-421. Le tariffe doganali protezionistiche del 1887, secondo Procacci, sarebbero l'atto di nascita del blocco agrario-industriale. Cfr. F. Caffè, *Lezioni di politica economica*, Bollati Boringhieri, Torino 2008, pp. 268-269. Sulla costituzione del blocco agrario-industriale: A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Einaudi, Torino 2007, Q. 15, § 2, pp. 1750-1751. Sul ruolo storico della borghesia nel Risorgimento: A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Einaudi, Torino 2007, Q. 19, pp. 1957-2078. Sull'interpretazione gramsciana del Risorgimento e delle fragilità della borghesia: A. Burgio, *Gramsci storico. Una lettura dei "Quaderni del carcere"*, Laterza, Roma-Bari 2002, pp. 83-97. Per un cenno su altre interpretazioni dei fattori economici dell'unificazione nazionale: M. Meriggi, "L'unificazione nazionale in Italia e in Germania", in Aa. Vv., *Storia contemporanea*, Donzelli, Bari 1997, pp. 146-149. A. Castelli (a cura di), *L'Unità d'Italia. Pro e contro il Risorgimento*, Edizioni e/o, Roma 1977.

⁴ Così, lo sviluppo nel nostro Paese del modello fordista – che accompagnò il cosiddetto "miracolo economico" verificatosi tra la seconda metà degli anni Cinquanta e la prima metà degli anni Sessanta, grazie anche alla rinuncia al tradizionale protezionismo dell'Italia – mal si presta a essere interpretato in base alla concezione di una borghesia puramente conservatrice e di un capitalismo ristagnante (vedi P. Ginsborg, *Storia d'Italia dal dopoguerra a oggi*, Einaudi, Torino 2006, pp. 286-291, 340-343; C. Corradi, *Storia dei marxismi in Italia*, Manifestolibri, Roma 2011, pp. 152-156). Si deve tuttavia distinguere tra *modernizzazione sociale* (l'innovazione dei modi di produzione) e *modernità culturale* (il progresso civile: l'emancipazione del lavoro, l'espansione della democrazia ecc.; su questa distinzione vedi J. Habermas, *Il discorso filosofico della modernità*, Laterza, Roma-Bari 1988). In linea generale, nel nostro Paese, alla modernizzazione sociale non ha fatto riscontro un pari progresso nella modernità culturale.