

# Intervista ad Adolfo Scotto di Luzio

A cura di Clotilde Bertoni, Giulio Iacoli e Niccolò Scaffai

*GI - Uno dei pregi del tuo ultimo lavoro, La scuola che vorrei – fulcro di questa conversazione – è la capacità di comporre in un quadro sovranazionale e comparativo le spinte e fratture interne al pensiero pedagogico dell’ultimo secolo, le contraddizioni legate al tentativo forzoso di sovrapporre l’idea di scuola alle idee di gruppo sociale e mondo del lavoro. Ci interessa sapere se riesci a intravedere, nella nostra tradizione pedagogica, elementi di un pensiero ‘resistente’, di una teoria che possa influenzare l’intervento sulla presente realtà scolastica, o se viceversa il repertorio bibliografico di La scuola che vorrei, in buona parte fondato su studi angloamericani, non tradisce l’effettiva intenzione di guardare altrove.*

ASDL - Era necessario cambiare aria. Il dibattito italiano sulla scuola è asfittico. Nessuna delle grandi sfide che hanno vissuto i paesi anglosassoni ha sollecitato le basi intellettuali della nostra istruzione; niente che sia lontanamente paragonabile alle guerre culturali degli anni Novanta negli Stati Uniti. Quelle che si sono svolte da noi hanno riguardato la scuola in forme molto superficiali. Legate essenzialmente alle condizioni politico-ideologiche del tramonto della cosiddetta Prima Repubblica, non ne hanno mai perso, diciamo così, i tratti evenemenziali. Tant’è vero che la scuola italiana esiste essenzialmente sulle pagine dei grandi giornali nazionali e in una pubblicistica polemica d’occasione, spesso stucchevole e senza fiato culturale. Passata poi la stagione della forte ideologizzazione del dibattito sulla riforma, come è stato appunto il decennio 1995-2005, quello che resta è un argomento generale ripetuto ormai in maniera mestamente ossessiva: l’impiegabilità giovanile, che ha come sottotesto un’ingiunzione del tipo lo Stato non ha più nessun diritto ad educare,

la scuola appartiene alla sfera degli interessi dell'officina. A tutti i livelli, dalle ipotesi di alternanza di studio e lavoro all'istituzione del dottorato industriale.

In questa situazione culturale conta moltissimo la frattura tra cultura accademica e saperi magistrali, tra ricerca universitaria e insegnamento secondario, che nel nostro Paese è radicale. La solitudine culturale degli insegnanti italiani è un elemento su cui bisognerebbe riflettere. Quando non sono mobilitati da una miriade di organizzazioni sindacali e da apparati ideologici di tipo massmediale, maestri e professori sono inquadri in strutture dedite essenzialmente alla riproduzione di una concezione della scuola come mera procedura. È su questo terreno di solito che essi incontrano l'Università: al di là della preparazione disciplinare (tra l'altro di tipo ormai esclusivamente manualistico), l'unica forma di «scuola in idea» esplicita con cui si confrontano professori e aspiranti è quella fornita da una pedagogia dalla vista corta, china nel migliore dei casi su formule gestionali e tecnico-operative: la scuola è un apparato di cui il massimo che ci si possa augurare è che funzioni. Salvo che ogni volta che il meccanismo si inceppa – vuoi per i concorsi, vuoi per i test di ammissione all'Università – ricominciano puntuali le litanie, che di solito riguardano il finanziamento statale nella forma del reclutamento di massa degli insegnanti precari. Questo tipo di lamenti ha come effetto principale proprio quello di perpetuare l'ostinata fedeltà a un modello che in Italia si è consolidato dagli anni Ottanta in avanti, fondato sullo scambio tra la massa dei valori disponibili, rastrellati attraverso lo strumento fiscale per soddisfare le pretese crescenti dei gruppi sociali in conflitto nell'arena pubblica, e la risorsa di senso che l'impovertimento culturale del Paese intanto stava trasformando in un bene sempre più scarso.

Tra le altre cose, questa scarsità del senso sul terreno delle questioni educative ha legittimato, sotto la pressione di agenzie internazionali (dall'Ocse alla Comunità Europea), tutte le spinte in favore di un allineamento della scuola italiana a nuovi standard su cosa bisogna insegnare (e come e da parte di chi) senza che politica, intellettuali, cittadini discutessero mai veramente i presupposti teorici

e più spesso ideologici di questo processo. L'innovazione scolastica, di segno prevalentemente ordinamentale e organizzativo, è avvenuta in questi anni come adeguamento delle nostre istituzioni formative a una sorta di necessità di natura. E senza, bisogna sottolinearlo, che l'impianto culturale tradizionale fosse messo veramente in questione. In confronto, fa impressione leggere i documenti del dibattito americano sugli standard di storia, tanto per fare un esempio. O, su un piano meno generale, le cronache dei distretti scolastici, da un capo all'altro dell' America, in cui non c'è stata questione didattica di questi ultimi vent'anni (dalla *Balanced Literacy* alla *Constructivist Math*) o di contenuto (come appunto quale storia insegnare agli adolescenti) che non abbia sollevato accesissime discussioni pubbliche tra uffici scolastici, associazioni dei genitori e comunità degli insegnanti. Da noi questa assenza di dibattito pubblico ha generato una strana condizione in cui tutto sembra dover cambiare e dove pure sembra che niente di importante sia mai accaduto. La delegittimazione della funzione della scuola sta tutta in questo *piétiner sur place* cui è stata costretta la nostra istruzione negli ultimi vent'anni: un'istituzione che continua a svolgere le sue funzioni, con l'idea profondamente radicata che quello che fa sia ormai del tutto inadeguato.

È in questo contesto allora che si spiega il problema della bibliografia specifica del mio libro. Se si escludono gli studiosi di letteratura, la scuola è di fatto assente dal discorso pubblico del nostro Paese. Anche volendo, non c'erano molti libri da leggere con qualche frutto. Romanzi tantissimi, ma come ho scritto (e ne riparleremo più avanti) il romanzo di scuola è una forma in larga parte autolesionistica di rappresentazione.

NS - Nel capitolo del libro intitolato "Uguaglianza" affermi «L'educazione (...) ha smesso di essere la proiezione della funzione del padre». La crisi della figura paterna è uno dei temi più trattati nella riflessione contemporanea: pensiamo, tra gli altri, agli studi di Zoja e di Recalcati (Cosa resta del padre o Il complesso di Telemaco). A tuo giudizio, in che misura la scuola risente di questa trasformazione o ne è almeno in parte responsabile?

ASDL – Le librerie sono letteralmente invase da libri sul padre. È un tema che ha una profonda incubazione novecentesca. Quando riappare nei nostri anni a me pare che segnali l'esaurimento culturale del lungo ciclo della privatizzazione. Il padre rappresenta la dimensione sociale del bambino, il suo ingresso in una sfera regolata da principi astratti e trascendenti. Ora, la scuola ha smarrito completamente l'idea di custodire un patrimonio, di tramandare un'eredità, tutte funzioni che rimandano al sistema di rapporti che appartengono alla costellazione paterna. Un legato può essere rifiutato, è questo che rende la paternità così incerta. È tipico di tutti i passaggi d'epoca in cui una generazione di vecchi si accinge a passare il testimone ai giovani. Questi possono semplicemente non volerlo ricevere. Essere padri non basta se poi i figli non accettano di ricevere la tua eredità. L'eredità è proprio ciò che trasforma un legame biologico in un rapporto morale. Ma ricevere un'eredità è anche un modo, dall'altro lato, di riaffermare un legame affettivo. Un sentimento. Per cui si può esigere l'eredità, la si contende ai fratelli e sempre a chi si considera come un intruso. Allora io mi chiedo, se una scuola che pretende di amministrare delle tecniche per gestire i rapporti tra le generazioni ma è così scialba quando deve parlare dei suoi contenuti culturali (del patrimonio che – è bene non dimenticarselo – custodisce per tutta la comunità), non rappresenti una forma specifica di alimentazione della disaffezione contemporanea.

*CB - D'altra parte, la tua contrapposizione tra la tradizionale famiglia di formazione liberale e «la nuova aleatorietà del legame familiare» – che, disorientando i ragazzi, accentuerebbe la crisi della scuola – rischia di apparire troppo rigida. A tuo avviso la famiglia tradizionale era davvero sempre caratterizzata da «intimo calore» e «pienezza di sentimenti»? I principi che la sostenevano non erano spesso legati a un sistema repressivo e ormai improponibile di precetti e tabù? L'emancipazione da quella che definisci «predeterminazione autoritaria» dell'identità ha comportato dei rischi, ma era un passo inevitabile: le contestazioni novecentesche hanno avuto sbilanciamenti e degenerazioni ma avevano molte ragioni d'essere. Più avanti*

*osservi anche che la scuola ha bisogno della verticalità, del valore e della legge; ma non è auspicabile che stimoli a ridiscuterli, anziché limitarsi a imporli?*

ASDL - Sistema repressivo, addirittura! A me pare un'espressione francamente enfatica, un estremismo da dipartimento di scienze sociali. Non stiamo mica parlando di un regime di polizia. Chi, come me, aveva vent'anni all'inizio degli anni Novanta, si è formato attraverso sollecitazioni intellettuali che, in relazione alla famiglia e alle sue dinamiche interne, tracciavano una sorta di andirivieni contraddittorio e un po' nevrotico tra richiami all'ordine e accettazione placida della pluralità delle forme di vita. Ripensandoci oggi, il fatto è che all'inizio di quel decennio (per altri versi così significativo per la storia politica e sociale del nostro Paese) giungeva a compimento un più generale movimento nella sfera dei costumi cominciato vent'anni prima con la legge sul divorzio, nel nome dell'estensione alla sfera familiare di un principio basilare della società liberale, la libertà di associazione.

Vent'anni dopo, non solo la fierezza di quella battaglia era ormai svanita – e questo pure conta moltissimo perché le stesse parole assumono un significato differente a seconda del tono che vibra in chi le pronuncia –, ma la restituzione dei desideri individuali alla brutalità delle differenze sociali (come mostravano i dati sulle condizioni dei divorziati e dei loro figli), segnalava come in fondo la pretesa con cui si era voluto giustificare il divorzio – un mondo fatto di individui autonomi che scelgono volontariamente le proprie relazioni – fosse, per dirla con Michael Walzer, un esempio di cattivo utopismo. Ne risultava un paesaggio umano fatto di esempi molto reclamizzati (dal cinema alla letteratura alla televisione), di modelli borghesi e intellettuali, dove il lavoro non era una necessità ma un gioco e dove lo spazio a disposizione era molto, di famiglie ricostituite in cui i singoli trionfavano felicemente della fine dei rapporti in un quadro di rispetto reciproco e di condivisione delle responsabilità. Sotto l'influenza di questo stile sociale proposto come prestigioso all'ammirazione dei più stava uno strato molto più ampio, grigio e anonimo, escluso di fatto da questo regime liberale dei piaceri. È precisamente in questo spazio

della velleità sociale, aristotelicamente di volontà senza reali capacità di scelta, che si sono installati in questi decenni esperti di gestione del conflitto affettivo che hanno finito per invadere lo spazio della scuola come le aule di tribunale, varcando sempre la soglia di casa, proliferando nell'Università, spesso a danno dei saperi umanistici meglio costituiti.

Il punto nel mio libro, allora, non è il rimpianto della tradizione ma il discorso che collettivamente siamo in grado di tenere sul tipo di famiglia e di relazioni individuali nati dalle trasformazioni dell'ultimo quarto del ventesimo secolo. Non è, evidentemente, in questione la libertà di scegliere le proprie relazioni. Semmai si tratta di rispondere alla domanda se esista un rapporto tra vita privata e democrazia e se questo legame debba essere abbandonato all' insignificanza di mere pratiche gestionali e dei loro saperi. Questo significa anche fare i conti con la funzione di alcuni stereotipi naturali, a cominciare dalla figura paterna. Tu mi chiedi se non sia piuttosto il caso di ridiscutere e criticare questa figura. È la mia proposta. Bisogna avere un canone da contestare e non fare della contestazione il canone. Sarà banale, ma indebolire la figura del padre non libera il figlio, gli toglie invece un termine di confronto e di conflitto; alla fine, un' occasione per crescere. La cultura è il padre, perché il padre è il valore e la legge e c'è un momento fondamentale in cui un individuo in formazione deve essere amico del padre. Distruggerlo significa distruggere le condizioni stesse della propria emancipazione. Questo è vero in termini psicologici, ma a pensarci bene ha una sua rilevanza anche sul terreno storico-sociale.

*GI - L'enfasi sui criteri di valutazione e sul ridisegno ad personam delle strategie educative, anziché sull'atto di insegnare, condurrebbe a un sistema in cui «ciascuno è sempre più definito dalla scelta di uno specifico istituto e dalla capacità di negoziare i termini del nuovo contratto pedagogico». Analizzando la scuola secondaria di secondo grado – dove non mi pare che l'istruzione privata risulti significativamente concorrenziale –, l'impressione è che (con l'aggiunta oggi di una particolare attenzione alla continuità fra mondo dell'istruzione e mondo delle imprese, a cui tu stesso fai riferimento) si riproducano orientamenti formativi, e meccanismi di compartimentazione*

*sociale da sempre attivi nella scuola di impostazione gentiliana. Rivolgo allora a te - tra l'altro autore di un denso studio sul liceo classico - un mio dubbio: non si tratterà, più che di una modificazione sorprendente, di una forma di silenziosa continuità? Ovvero della ripresentazione del meccanismo in base a cui la frequentazione degli studi classici, o perlomeno di un liceo «ben fatto», ha sempre storicamente aperto a ruoli sociali, carriere universitarie e profili professionali rilevanti? Non intendo relativizzare l'importanza del tuo discorso sul merito e sulle aporie delle politiche democratico-inclusive; ma suggerire una sostanziale tenuta, pur tra crescenti difficoltà, dell'efficacia formativa dei licei statali, e delle molte situazioni (provenendo dall'Emilia-Romagna mi è forse più facile che per altri coglierle) in cui si dà un'istruzione tecnica più confacente, aggiornata e operosa, di quella di altri paesi.*

ASDL - Quella che tu definisci una forma di silenziosa continuità – per la quale il lavoro torna ad essere il destino di chi non può permettersi un percorso scolastico di tipo superiore – va analizzata in maniera adeguata. L'enfasi messa sulla professionalizzazione e sui percorsi in alternanza tra scuola e lavoro ha avuto, tra gli altri effetti, quello di inibire l'interpretazione dei riflessi scolastici della diseguaglianza sociale. Se la formazione dei giovani al lavoro e all'occupazione sono i grandi obiettivi conclamati della scuola – cui nessuno osa resistere e che tutti accettano di buon grado – dove sta il problema? Non chiede di essere spiegato quello che è evidente. L'istruzione tecnica e professionale è il nuovo percorso aureo della scolarizzazione di massa e la stessa scuola classica è tenuta a giustificarsi in termini di professione. Inutile dire che io non credo nemmeno un po' a questa rappresentazione. La svalutazione del liceo è sicuramente una forma di sequestro dell'istruzione superiore a vantaggio di chi se la può permettere. È l'espressione di una volgare condiscendenza nei confronti di chi proviene da ceti sociali non elevati: un modo per dire, non fa per te. Ma è anche quello che dice di essere: la svalutazione pura e semplice di un tipo di studi. Ora a me pare difficile vedere in tutto questo la permanenza di un assetto gentiliano della scuola italiana, per tacere del fatto che in Gentile non si trova nessuna

forma di disprezzo per le classi popolari, mentre non direi la stessa cosa per i teorici attuali di una scuola tutta professionale.

Ad ogni modo non è questo il centro della tua obiezione. Cerco allora di spiegarmi meglio. Oggi la scuola si giustifica esclusivamente in termini di capitale umano. Facendo del salario del lavoratore il ritorno di un investimento in capitale umano, il nesso tra produttività e formazione trasforma la scuola in un vero e proprio ricatto nei confronti delle famiglie. Questo vale sicuramente per la formazione superiore, ma tocca sempre di più un grado insospettabile come quello dell'istruzione elementare, dove ad esempio sono diffusi, nelle scuole delle grandi città e in ambienti ad alta concentrazione borghese, programmi per il trattamento dei bambini con quozienti intellettivi superiori alla media. L'investimento si paga con il risparmio, chi non investe mostra uno scarso spirito di sacrificio, e dunque non si merita un salario elevato. È su queste basi che la scuola appare oggi legittima agli occhi dei privati. E anche di se stessa, nell'illusione di venire così a capo della sua crisi di motivazione. A prescindere dal fatto che in questo modo la scuola si spoglia di qualsiasi funzione culturale di carattere generale (e già questo basterebbe per capire la distanza enorme che la separa dal suo vecchio impianto gentiliano), mi chiedo: se la scuola è un vantaggio e un rischio dell'individuo, è ancora possibile giustificare in questi termini un investimento qualificato dello Stato nell'istruzione? Non intendo la fine del sistema scolastico pubblico; perché questo non è mai in discussione, checché se ne dica; piuttosto penso alla qualità dell'intervento pubblico nella formazione dei cittadini, all'interesse dello Stato a investire in qualcosa che sostanzialmente non lo riguarda più. Questo è il punto che non deve essere omesso. Quando si parla del distacco dei cittadini dalle istituzioni si attribuisce sempre alle istituzioni la colpa, e non si tiene nel debito conto che un orientamento radicalmente privatistico dei cittadini autorizza la sfera pubblica a non intervenire. Se il reddito è un merito di chi ha fatto un sacrificio, lo è a maggior ragione la scuola che ha permesso di raggiungere quel risultato. Sulla base di questo ragionamento al massimo lo Stato è tenuto ad assicurare l'istruzione di base; per il resto è libera gara e che vinca il migliore, con il correttivo di



qualche borsa di studio. La realtà italiana è che le ideologie scolastiche della personalizzazione sono sostanzialmente servite a mettere una foglia di fico sul progressivo degrado dell'investimento pubblico nella scuola. In un contesto nazionale che, da un lato, resta largamente pubblicistico e dunque, con una quota residuale fatta all'istruzione privata, senza una base significativa della competizione scolastica, vede a fortiori ridursi le opportunità a disposizione dei singoli, e, dall'altro, si mostra palesemente incapace di risolvere il problema della qualificazione di funzioni professionali a livello di massa.

Questa impasse deriva sostanzialmente dal fatto che la scuola italiana è stata abituata a interpretare il proprio ruolo in termini di formazione professionale sulla base di un vago riferimento al modello americano di sviluppo degli anni Ottanta e Novanta, di un'idea cioè di crescita occupazionale fondata sull'espansione dei servizi; vale a dire sulla base di un utilizzo intensivo del fattore lavoro e soprattutto di un lavoro poco qualificato (come appunto è il lavoro in settori come la ristorazione, il commercio, la gestione del cliente), o che necessita di una qualificazione generica. Quando Roger Abravanel sul «Corriere della Sera» il 24 novembre scorso scrive che gli italiani pensano erroneamente che per trovare lavoro oggi ci vogliano titoli di studio specializzati (tipo ingegneri o tecnici di software), ha in mente proprio un modello del genere. Quando una scuola riceve domande di questo tipo e soprattutto impara a fornir loro risposte è difficile affrontare in termini adeguati il problema della formazione professionale, che ancora una volta è vista in funzione degli sbocchi occupazionali dei singoli e non delle esigenze generali di sviluppo del Paese, della sua capacità di competere sul mercato globale. Questione che, non riguardando soltanto la dimensione economica e monetaria ma mettendo in gioco dimensioni culturali generali, pone un problema cruciale di sovranità scientifica strettamente connesso alla questione della sovranità scolastica. Problemi completamente elusi da questa visione della scuola come formazione professionale di un lavoratore a bassa qualificazione. O ai quali l'opinione pubblica viene abituata a rispondere in forme sostanzialmente esorcistiche, tipo quando sui giornali leggiamo che un gruppo di scienziati italiani è stato premiato

da una prestigiosa rivista internazionale. Fosse anche in forma di arcipelago, la ricerca è un'istituzione e come tale va trattata: qualcosa di più per farla breve della somma delle sue singole parti. Ora, Gentile con tutto questo non c'entra niente. A meno che non si voglia fare di Gentile una generica figura della diseguaglianza scolastica. Ma anche da questo punto di vista, c'è diseguaglianza e diseguaglianza.

*NS - Parli anche di «femminilizzazione dell'insegnamento», attribuendo al fenomeno – se leggiamo bene – un risvolto negativo. È così? Esiste una proiezione della funzione della madre nella scuola? Eventualmente, in quali ambiti interviene: forse nell'accoglienza, che pure rientra tra le prerogative necessarie della scuola? E non c'è il rischio che la distinzione tra una funzione paterna e una materna svaluti le competenze e il ruolo educativo svolto dalle moltissime insegnanti che rifiutano di vedere nel proprio lavoro un semplice ammortizzatore sociale? Ruolo tra l'altro, è interessante notarlo, svalutato in più tempi e da più prospettive (da don Milani, ad esempio, partì anche un attacco alla «scuola in gonnella»).*

ASDL - È noto come il modello magistrale italiano sia un modello femminile fin dall'inizio e che il tipo del professore di scuola media inferiore e superiore sia anch'esso fin dall'inizio quello del «Signor professore». A differenza della scuola elementare francese, l'Italia non conosce l'*instituteur*. La maestra è stata il vero agente della nazionalizzazione degli italiani. Non senza resistenze ottocentesche, perché nelle donne si vedeva – e con molte ragioni, bisogna dire – la perpetuazione di un'appartenenza del bambino allo spazio dei rapporti naturali, tra i quali la persistenza, non trascurabile per il fragile Stato laico del secondo Ottocento, del dominio religioso nelle aree rurali. Le donne si impongono perché accettano bassi salari (la metà, spesso un terzo di quelli richiesti dai loro colleghi maschi) e da questo punto di vista rimpiazzano alla perfezione il tradizionale lavoro scolastico assolto dal clero.

Detto questo, la scuola è la grande strada dell' emancipazione femminile tra Ottocento e Novecento. In quanto agenti della nazionalizzazione degli italiani, le maestre si incamminano

letteralmente per strade impervie, entrano in ambienti sociali chiusi e diffidenti. Le loro biografie sono straordinarie per forza di carattere, indipendenza e spirito di intrapresa. Si sentono letteralmente le annunciatrici di un nuovo vangelo. Avevano di fronte contadini miseri, sporchi, affamati e dovevano insegnare loro a leggere e a scrivere. Lo hanno fatto in maniera eccellente. All'inizio del Novecento e ben dentro il secolo le loro storie sono ormai un capitolo della modernizzazione del nostro Paese. Da questo punto di vista non c'è niente di sorprendente nella pressione vittoriosa che esercitano sul sistema dell'istruzione secondaria prima inferiore e poi superiore. Le ultime barriere cadono a metà degli anni Cinquanta. La presenza femminile nella scuola è parte di un più generale movimento di espansione del professionismo delle donne.

Il dato sul quale però bisogna riflettere è un altro. Evidentemente non è in questione l'esercizio femminile della funzione magistrale, ma il fatto che questa sia diventata una professione quasi esclusivamente femminile. Perché? E con quali conseguenze sul piano dei salari degli insegnanti e più in generale dell'atmosfera morale della scuola? Sul mercato del lavoro le donne accettano salari più bassi e quando scelgono l'università lo fanno spesso sulla base di considerazioni di ripiego, soprattutto quando le scelte sono a favore di facoltà umanistiche, specie con i nuovi corsi di studio, notoriamente più facili. Le donne insegnanti dell'inizio del ventunesimo secolo non sono le donne che salivano da sole nei paesi di montagna di cento anni fa. Il problema della continuità didattica posto da insegnanti che chiedono di essere avvicinate a casa o che si spostano all'interno della stessa città, da un quartiere all'altro (per ragioni legate alla gestione dei rapporti familiari e a questioni di prestigio) rappresenta una dimensione del problema scolastico contemporaneo specificamente femminile. Che esista uno stile di insegnamento diverso tra uomini e donne è come dire che ogni insegnante ha un proprio stile. Non sta qui evidentemente la questione. Ma la riproduzione nell'impiego femminile prevalente del profilo di una professione socialmente debole che tipo di caratteristiche personali seleziona nelle aspiranti insegnanti? È una domanda che bisognerebbe farsi perché la struttura

dei motivi è parte integrante della ridefinizione del profilo di maestri e professori.

*NS e CB - Nell'ultimo capitolo del libro osservi come per alcuni insegnanti diventare scrittori sia stato un modo per immaginare una «loro personale scappatoia alla mortificazione». Certo, varie narrazioni di esperienze scolastiche fanno da specchio al proprio fallimento, trasmettendo un'immagine debole della scuola – più debole, crediamo, di quanto non sia nei fatti; e a volte l'eroismo della differenza, incarnato dagli insegnanti protagonisti, rischia di sostituire il valore della volontà, che dovrebbe appartenere a ogni studente. Però ci sarebbero altre valutazioni da fare. Innanzitutto i libri degli insegnanti possono esprimere posizioni molto diverse (basti paragonare, ad esempio, Togliamo il disturbo di Paola Mastrocola a Elogio del ripetente di Eraldo Affinati). Inoltre (come è successo anche in passato – tra gli esempi più noti Un anno a Pietralata di Albino Bernardini), possono nascere da legittimi e utili intenti di protesta verso le disfunzioni delle strutture, le inadeguatezze dei programmi e così via. Non è troppo riduttivo attribuirli sempre a una smania di rivalsa? E non è troppo categorico ricondurre le battaglie a favore del proletariato e delle minoranze – sostenute in vari paesi da docenti impegnati a partire dagli anni sessanta – a un desiderio di «placare la loro crescente frustrazione sociale»?*

ASDL - In realtà di domande me ne fate due. Un conto è la radicalizzazione di alcune componenti del mondo degli insegnanti nella scuola occidentale a partire dalla seconda metà degli anni Sessanta; un conto è la rappresentazione della scuola nel romanzo italiano contemporaneo. Io le terrei distinte e lascerei gli anni Sessanta e Settanta fuori da questa discussione.

Il romanzo di scuola di cui parliamo è essenzialmente un prodotto degli anni Novanta e Duemila. È allora che la scuola diventa un vero e proprio genere della narrazione commerciale, dal libro di Domenico Starnone che diventa film, alle serie televisive della professoressa detective, ai ragazzi della terza C o della seconda A, alle notti prima degli esami, passate dalla canzone ai film. Vi si dedicano autori decisamente orientati alle lettere industriali e alla produzione di

massa. Ci sono i temi del conflitto generazionale, c'è la giovinezza e le sue nuove figure sociologiche, e ci sono i bambini, buffi, che storpiano il linguaggio, che fanno tenerezza e che hanno alimentato un filone ricchissimo di narrativa della scuola. Sempre, c'è la nostalgia. La scuola è la forma istituzionalizzata del tempo che passa: basta pensare agli "immaturi", ex compagni di scuola che si ritrovano dopo vent'anni, che devono rifare l'esame, che passano le vacanze insieme e così via.

E poi ci sono gli insegnanti. In una scuola come la nostra, che si è a lungo fondata su una concezione umanistica della formazione della soggettività giovanile per mezzo della parola scritta – e del suo medium letterario ammantato di prestigio – la centralità dell'insegnante è strettamente legata al trauma di una perdita, del dileguarsi appunto di un orizzonte di certezze culturali. Questo spiega a mio avviso perché il tipo del protagonista del romanzo italiano di scuola è il professore di lettere deluso e non il giovane insegnante che cerca di motivare una classe di *drop out* come accade nella letteratura straniera – e come forse comincia a succedere nei libri degli autori più giovani e più recenti, appartenenti cioè ad una generazione nata e cresciuta dentro il quadro della crisi culturale dell'Italia repubblicana. Intorno al professore si organizzano due tipi di discorso. Innanzitutto quello di chi guarda agli adulti in cattedra e vede soltanto un mondo di uomini e di donne infelici, immeschiniti dalle loro stesse circostanze, di fronte ai quali si erge la vita spontanea della giovinezza, fresca e incosciente: giovinezza che questi adulti non hanno nessun diritto di intristire con i loro riti e con le loro pretese e rispetto a cui hanno perso qualsiasi legittimità educativa. C'è poi un altro modo di raccontare questa stessa delusione, come ad esempio ha fatto Paola Mastrocola che tu citavi: sono un'insegnante, guardo questa giovinezza piena di vita, e mi piange il cuore perché il suo svolgimento avviene lontano dalle fonti di tutto ciò che per me è bello e con il quale è importante entrare in contatto. Mastrocola è ancora fedele a un'idea di scuola per la quale l'istruzione è un modo di mettere i giovani al servizio di qualcosa che sta al di là dell'orizzonte immediato delle loro esistenze.

Inutile dire quanto questa seconda versione della delusione dell'insegnante abbia incontrato una diffusa ostilità. Più profonda nella

tradizione italiana è la prima versione. Si tratta, è bene ricordarlo, di una tradizione democratica della seconda metà del Novecento, il cui antesignano è il *Maestro di Vigevano* di Lucio Mastronardi. Mastronardi ha costruito una scuola come proiezione del fallimento dell'intellettuale e ha indicato nel tipo di intellettuale di medio livello italiano del secondo Novecento, sociologicamente legato all'impiego pubblico nel sistema di istruzione, una via alla propria autoassoluzione. La scuola può essere caricata di tutti i tratti in cui si compendia l'incapacità del singolo insegnante di venire a capo del proprio stento sociale ed esistenziale. Nel fallimento della scuola il fallimento dell'insegnante acquista un sapore di velenoso compiacimento, il gusto autolesionistico di sguazzare nell'acqua limacciosa della propria inettitudine; non essendoci scampo alla mediocrità, questa diventa una forma un po' carognesca di fratellanza. L'esito di questa rappresentazione a un certo punto è sfuggito di mano ai suoi mitopoietici. La scuola è stata percepita esattamente nei termini di questa rappresentazione, con smarrimento della distanza tra realtà e finzione. La pretesa del romanzo italiano della scuola di rappresentare «dal vero» la crisi di una professione è diventata negli anni a noi più vicini il linguaggio di massa della denigrazione dell'istituzione scolastica. Il finale della *Scuola* di Daniele Luchetti tratto appunto dai libri di Domenico Starnone, *Ex cattedra* e *Sottobanco*, dello studente che fa la mosca – ormai figura mitica di cui si avverte soltanto il ronzio dopo che tutto è crollato – fissa (nel 1995, anno fatale per il dibattito scolastico italiano, inizio di un lungo quanto inconcludente ciclo di riforme) il modo largamente maggioritario di trattare l'istruzione negli anni che verranno, autorizza a pensare alla scuola come a una istituzione perduta di cui non c'è niente da rimpiangere, una vasta materia in disfacimento su cui appunto vola solitaria e beffarda, finalmente trionfatrice, la mosca.

*NS - L'immaginario letterario e cinematografico contemporaneo rappresenta sempre più spesso l'ambiente della scuola e in particolare la figura dell'insegnante. Il personaggio di chi insegna ha in molti casi i tratti dell'eccezionalità: è un carattere eroico, fuori dalle convenzioni (a volte anche*

*in senso negativo), capace di passione e abnegazione tanto più forti quanto più schematico è l'apparato istituzionale in cui inserisce. È un personaggio esposto, anche al pregiudizio e all'accusa: pensiamo al recente Il sospetto (Jagten, Danimarca 2012), di Thomas Vinterberg, in cui l'eroe è un maestro ingiustamente accusato di pedofilia. È corretta e, soprattutto, è utile socialmente alla scuola questa rappresentazione dell'insegnamento come missione piuttosto che come professione? La passione deve coincidere con il sacrificio? E a tuo avviso tra l'Italia e gli altri paesi, ci sono al riguardo delle differenze?*

ASDL - Non è un caso che i vostri esempi siano stranieri. In Italia questa figura dell'insegnante che soffre il dolore del mondo è poco credibile per le ragioni che ho indicato prima. Sostanzialmente ci sono due fattori che istituiscono dalle nostre parti il tipo dell'insegnante, il servizio per lo Stato e il modello culturale che nonostante tutto ancora presiede alla sua formazione. Questo regime disciplinare lascia poco spazio all'individualismo solitario e sofferente del tipo dell'insegnante eroe anglosassone ed europeo continentale.

CB - *Rilevi giustamente che l'approccio multiculturalista, l'educazione alla differenza (verso cui sei molto critico) non possono non misurarsi con una storia fatta tutta di violenza, sopraffazione, segregazione razziale e sessuale. E certo sbagliano queste prospettive sbagliano quando tendono a disdegnare o condannare la storia in blocco. Ma se accettano di considerarla seriamente, di criticarla con discernimento, non possono costituire una chiave utile per situarla in una nuova luce?*

ASDL - Prima o poi anche noi dovremo affrontare seriamente l'insieme delle questioni poste dalla presenza di alunni figli di immigrati o immigrati essi stessi. Ridurli a un problema di gestione efficiente del sistema (tipo quanti alunni per classe, o se è giusto istituire classi differenziali per l'insegnamento della lingua) è un modo per eludere il problema del modello culturale sulla base del quale deve avvenire la loro integrazione. Questo produce una duplice esclusione degli italiani di nuovo tipo, che restano senza un linguaggio culturale

per mezzo del quale articolare la loro identità complessa, e della scuola stessa, che ingrigisce nella routine.

*NS e CB - La cultura, scrivi alla fine del saggio, è il prodotto «di un lavoro critico di discriminazione», di distinzione dei significati. Lo scopo di questo lavoro critico è quello di riconoscere un canone e di fornire gli strumenti per metterlo in discussione, superandolo o confermandolo sulla base di una «giustificazione razionale dei valori». È un punto cruciale, perché implica la riflessione sui contenuti (contro la tirannia dei metodi e dei pedagogismi!) e sui programmi, con cui docenti e studenti si confrontano sul piano concreto. Quali valori, culturali, sociali e perfino morali, potrebbe aver senso trasmettere attraverso il canone scolastico? A quali autori, opere, problemi si potrebbe dare lo spazio maggiore? Va detto anche che, malgrado tanti cambiamenti e riforme, e malgrado il successo di antologie innovative (come Il materiale e l'immaginario, di cui in questo numero si riparla) la scuola è rimasta complessivamente ancorata a un canone piuttosto tradizionale; continua a proporre gli stessi classici, e d'altra parte raramente riesce (oggi come in passato) a farli amare seriamente. Qual è il tuo parere in proposito?*

ASDL - Ritorna il problema della ripetizione, di un canone culturale che, mai messo veramente in discussione, sfiorisce nella genericità e nella pigrizia intellettuale. Non vorrei che sorgessero equivoci su questo terreno. La routine è una dimensione ineliminabile del corretto svolgimento della vita di una istituzione. E la routine scolastica in particolare, che riguarda certo gli studenti, ma anche e prima di tutto i loro insegnanti (la cui formazione avviene in un quadro culturale che è rimasto sostanzialmente stabile), gioca un ruolo di primo piano nel dare forma a quella figura di professore a cui prima accennavo nel confronto con modelli provenienti dall'estero. Il professore italiano riesce ancora a pensarsi in termini intellettuali e non come un mero operatore sociale proprio perché si è formato all'interno di un quadro istituzionale che preserva una distanza critica tra cultura e società. Tra linguaggi personali e pressione uniformante dei linguaggi di massa. In fondo uno dei meriti della scuola italiana sta



proprio in questa sua residua e contestatissima pretesa di insegnare ai propri allievi a parlare come un libro. E quindi questo tipo del professore italiano può ancora pensare al suo ruolo educativo in termini di costruzione della soggettività giovanile sulla base delle parole, di un linguaggio culturale per mezzo del quale l'adolescente sia messo in grado di elaborare l'esperienza, sia nel senso di mondo interiore che di rapporto con la realtà esterna.

Questo si deve al persistente rapporto della scuola italiana con la tradizione culturale nazionale, che è essenzialmente una tradizione letteraria. Il punto di vista che il mio libro sostiene è che la difesa del legame della scuola con le fonti culturali del passato nazionale italiano serve a tutelare la pretesa dell'istruzione a non essere riassorbita nello spazio di interessi e di valori che con l'educazione, in quanto formazione della vita individuale degli studenti, non hanno niente a che fare. Io non credo al rapporto tra scuola e società, anzi ritengo che la capacità di ergere a difesa della separatezza della scuola tutta una serie di barriere protettive sia un servizio reso all'idea dell'uguaglianza e dell'autonomia della persona, per usare una parola che piace tanto ai pedagogisti cattolici, senza tuttavia che sappiano poi difenderne le ragioni in maniera adeguata. La letteratura e i saperi umanistici, di cui la scienza è parte integrante – a meno che si voglia credere ancora alla rozzezza della teoria delle due culture – ha questo compito: resistere alla pretesa avanzata dai portatori di interessi particolari nella società di risolvere completamente l'educazione nello spazio e in funzione di questi interessi. È, per dirla tutta, una pretesa totalitaria che, sebbene formulata in termini di buon senso democratico e con argomenti che vengono dall'economia e non più dalla politica, non cessa per questo di essere tale: appunto, un'idea totalitaria che abolendo l'autonomia della cultura mira alla funzionalizzazione dell'educazione.

Questa posizione contiene anche una risposta al problema dell'articolazione dei contenuti a cui mi sembra faccia riferimento la vostra domanda. Personalmente non credo che la questione vada affrontata in termini di allargamento del canone o, come si diceva un tempo, di aggiornamento dell'enciclopedia del sapere. *Il Materiale e*

*l'Immaginario* che negli anni Ottanta fece scalpore, si impose, pur fra molte obiezioni, non tanto perché conteneva cose nuove ma perché faceva reagire le cose di sempre alle nuove sollecitazioni delle scienze sociali, in particolar modo a una storiografia della lunga durata e delle strutture materiali di impianto sostanzialmente braudeliano. Il punto mi pare stare qui. La scuola italiana ha sempre inseguito la chimera dell'aggiornamento. La scommessa vera non sono le cose nuove ma i nuovi problemi che sollecitano in chi si mette di fronte alla tradizione una risposta nuova. Non cambia il contenuto, cambia semmai l'intelligenza di chi lo interroga. La convinzione che al fondo della tradizione italiana riposi una idea di canone resta dal mio punto di vista ineludibile. E questo deve valere in tutti i gradi dell'istruzione.

*GI - Nella scuola che vorresti, ribadiamolo, andranno reintegrati, quali componenti imprescindibili: il ruolo fondante e propulsore della trasmissione dei contenuti; la centralità di un'affezione allo studio e della motivazione nel processo di apprendimento; la cultura dell'insegnante, aggiungerei – e ciò detronizzando un certo vacuo trionfalismo della didattica e di un «astruso tecnicismo pedagogico», che rischia di anteporre il come si insegna/apprende al cosa. È un fenomeno, questo, ravvisabile forse già nella scuola primaria per la quale si rivendica da più parti una storia di eccellenza nazionale, e alla quale si prospetta un destino di crescente impoverimento, con il ritorno verso il maestro unico imposto dalla riforma Gelmini (citerò al proposito l'icastica illustrazione metaforica di Giuseppe Caliceti: «Tanti genitori italiani non sanno di aver barattato una Ferrari con una vecchia auto scassata di seconda mano», Una scuola da rifare. Lettera ai genitori, 2011). Si può a tuo parere puntare su questo primo, fondamentale e delicatissimo, scalino della scolarizzazione per recuperare «la tradizionale capacità di istituire identità pubbliche», propria dell'istituzione scolastica?*

ASDL - Prima di affrontare la questione dell'istruzione elementare e per completare il discorso sui contenuti, bisogna anche non smarrire la percezione esatta di quello che sta accadendo nella scuola italiana dei nostri anni. Sono infatti all'opera meccanismi spesso minuti e che per il loro grado di tecnicismo sfuggono al vaglio

dell'opinione pubblica, tali tuttavia da produrre una profonda disarticolazione dell'istituzione scolastica. Pensate soltanto ai modi di reclutamento degli insegnanti. Al di là delle dichiarazioni sul valore delle discipline e sulla loro priorità rispetto a qualsiasi altra considerazione di carattere didattico pedagogico, nel funzionamento effettivo dei meccanismi di formazione e selezione degli insegnanti si annidano vere e proprie trappole che non possono essere trascurate pena il completo fallimento del sistema.

Ne metto in evidenza due. La prima questione riguarda la cosiddetta flessibilità nell'impiego dei docenti, l'idea cioè che nel sistema a regime i nuovi professori delle superiori siano tenuti a insegnare un numero di materie più alto di quello attualmente previsto dalle loro abilitazioni; e questo per ragioni giustificate esclusivamente in termini di razionalizzazione economica, senza chiedersi come questa genericizzazione del profilo dell'insegnante potrà ripercuotersi sulla vita della scuola. L'altra questione è la scelta di non specificare nella definizione delle classi di concorso per gli insegnanti di letteratura italiana la classe di afferenza del corso di studi triennali. Una scelta che di fatto agevola il funzionamento del sistema formativo come una caffetteria in cui gli studenti possono acquistare, sulla base di percorsi genericamente affini, il numero di crediti che permettano loro di tentare, tra le altre cose, anche la via dell'insegnamento. Sono naturalmente tutte questioni che chi insegna letteratura all'Università conosce benissimo, ma di cui non c'è una adeguata consapevolezza politica, spesso anche a livello accademico.

Il rischio reale è che il sistema si frantumi ulteriormente e che la restituzione dell'iniziativa ai singoli settori disciplinari aumenti le occasioni di confusione e di incertezza. Questo va detto, altrimenti tutte le altre discussioni diventano prive di significato concreto. Tu mi chiedevi della scuola elementare: nel modello scolastico italiano, come si fissa nel quadro dell'elaborazione neoidealista, scuola elementare e liceo classico sono due scuole formative, che si rivolgono all'uomo in generale e non all'individuo specializzato. A differenza di Giuseppe Caliceti, non credo proprio che sia stata barattata una Ferrari con una vecchia auto scassata di seconda mano. La polemica degli anni scorsi

su maestro unico e modulo – che ha preteso di schierare la scuola sui fronti contrapposti di una specie di guerra di religione pedagogica – è priva di senso. Ognuno pensa di avere buone ragioni a sostegno della propria tesi, ma di ognuna si può predicare facilmente il contrario; e in fondo il problema non si risolve perché è una questione ideologica, e le ragioni di ciascuno valgono quanto la legittimità delle rispettive scelte di campo. La verità è che si trattava già all'epoca della riproposizione di un conflitto culturalmente e teoricamente arretrato, di una discussione da tempo superata nei suoi presupposti di base.

Era, ancora una volta, uno strascico dell'antica disputa che aveva diviso il campo della scuola nell'Italia repubblicana, quella tra cattolici e laici: i primi, favorevoli al maestro unico, in nome di un rapporto di continuità tra scuola e famiglia; mentre gli altri, orientati ad un tipo di istruzione primaria dal più marcato profilo cognitivo, volevano che l'insegnamento elementare si specializzasse e che in gioco entrassero insegnanti specialisti. Come è avvenuta poi la specializzazione di questi insegnanti è un fatto noto; è altrettanto noto che, laddove si sarebbero dovuti scegliere dei veri specialisti (ad esempio per l'insegnamento della lingua straniera), si decise invece di far specializzare i maestri italiani, con esiti che dire inadeguati è poco. Di fatto, il modulo doveva proteggere i livelli di impiego nella scuola elementare italiana, minacciata a partire dagli anni Ottanta dal calo della natalità, e fu usato dal sindacato, soprattutto cattolico, per ingolfare la scuola di centinaia di migliaia di maestri, che sarebbero diventati altrettanti esuberanti negli anni a venire. Quello che si fa sempre finta di non ricordare nel discorso sulla scuola è che l'istruzione è innanzitutto un mercato del lavoro che organizza attorno a sé altri mercati e come tale viene sempre trattata. Ora, il punto da mettere in rilievo nella questione della scuola elementare è se si possa accettare che essa persegua i suoi fini educativi per mezzo della pura e semplice dilatazione dell'enciclopedia del sapere. Il risultato della riforma degli anni Ottanta è stato un sovraccarico cognitivo della scuola elementare; e non è detto che sia in grado di sostenere il compito di mettere in individui molto giovani le basi della formazione umana. La scuola

elementare è diventata più una scuola della superficialità e della distrazione che una scuola realmente educativa.

*CB - Osservi che «la contestazione del modello culturale tradizionale alla base dell'insegnamento non si traduce in una nuova cultura ma in una enfasi portata sui meccanismi di controllo e di gestione»; e a ragione noti che la scuola rischia di finire prigioniera di una gabbia burocratica. Ma se questa gabbia va certo combattuta, non è d'altra parte giusto, su altre basi, continuare a rivedere il vecchio modello, e cercare comunque di aggiornare le proposte culturali?*

ASDL - Esiste un nesso molto stretto tra il mancato rinnovamento culturale dell'istruzione italiana e il modo in cui, tra fine Novecento e nuovo secolo, abbiamo importato la nuova questione scolastica in Occidente. La stabilità dell'asse culturale della scuola italiana è diventata la sua condanna. Per due ragioni: la prima, è che il non venire a capo del problema scolastico permette di mantenere la scuola in una condizione di crisi permanente, che la rende disponibile a ogni forma di manipolazione, di intervento ingegneristico diciamo così; l'altra, è che i saperi fondanti della scuola italiana, che nessuno ha mai veramente sfidato, sono come appassiti, dileguati in una vera e propria insignificanza. Di qui la grande enfasi messa sulle tecniche di gestione e sul controllo degli insegnanti per via di sistema e non più per mezzo della loro preparazione culturale.

La ritirata dell'Università dal terreno della scuola ha finito per legittimare una sorta di divisione del lavoro: ai saperi tradizionali la riproduzione del loro orto disciplinare, alla pedagogia la pretesa di fornire l'ideologia della scuola; con il retro pensiero da parte dei primi che in fondo gli insegnanti se ne infischino delle astruserie dei pedagogisti. Solo che nel frattempo sono cambiati i modi della *governance* della scuola e il peso che in essi hanno assunto apparati burocratici di controllo sottratti a qualsiasi forma di vaglio dell'opinione pubblica. Questa sorta di governo della scuola per magistrature – tipo l'Invalsi o l'Anvur sul versante universitario – ha sottratto l'istruzione alla determinazione della politica e dunque alla

possibilità di fare della scuola l'esito di un qualche accordo sui contenuti dell'insegnamento definito pubblicamente. Di qui il tratto distintivo della situazione attuale della scuola: nella totale sfiducia verso i contenuti culturali dell'insegnamento, l'unica cosa che sembra a disposizione per venire a capo del nostro problema scolastico è un rinnovato disciplinamento del ceto magistrale, che è diventato il cavallo di battaglia di istituzioni come la Fondazione Agnelli e in generale degli apparati ideologici confindustriali.

*GI - L'accesso dibattito che ha seguito la pubblicazione (nel 2011) dell'appassionato e al contempo amaro, disilluso diario di un anno scolastico, To Miss with Love, di Katharine Birbalsingh, getta una luce ulteriore sul contesto che tratteggia per la Gran Bretagna. Nella separazione tra «burocrazia» e «cultura» (la prima espressione della nuova scuola di massa, la seconda appannaggio di un più selettivo circuito delle rinvigorite public schools) individui gli esiti delle politiche laburiste – in particolare – dell'ultimo quarto del Novecento, sorrette da un'ingenua fede multiculturalista. Mi chiedo, attuando un collegamento implicito nel tuo testo: pur tenendo conto delle diverse tradizioni scolastiche, è possibile immaginare lo sviluppo di un dibattito di simili proporzioni per il nostro paese, dove rare sono le voci di autocritica, rari i dissensi fondati rispetto alla retorica del «non uno di meno»?*

*ASDL - Non credo, per un complesso di ragioni che ho di fatto già indicato.*

*CB - Il tuo attacco finale al mito della Costituzione meriterebbe una discussione a parte; ci limitiamo a un punto specifico. L'insegnamento che avrebbe dovuto trasmetterne i contenuti, l'educazione civica, per quanto sostenuto e reclamizzato, è stato quasi sempre relegato in posizione secondaria, e spesso è rimasto inerte: oggi come ieri i ragazzi terminano il ciclo scolastico, senza avere idea di cosa sia la Costituzione appunto, o di cosa sia il parlamento, o di quali siano i principali rami del diritto e così via. Cosa ne pensi?*

ASDL - La Costituzione come è stata recentemente proposta nella scuola italiana non ha a che fare con l'alfabetizzazione istituzionale degli adolescenti e con l'esigenza di comprendere storicamente la complessa esperienza dell'Italia democratica; risponde piuttosto a una concezione prescrittiva della democrazia, in cui l'aggettivo democratico è molto più importante della democrazia stessa, dei meccanismi formali che presiedono al funzionamento e all'organizzazione delle istituzioni e dei poteri. In questo uso ideologico della Costituzione – perché di questo alla fine si tratta – l'idea democratica viene sganciata da qualunque legame con la forma istituzionale della democrazia e diventa il pretesto per una serie di fervorini educativi che affidano alla scuola un compito di indottrinamento ideologico. La Costituzione – che, è bene ricordarlo, è e rimane un oggetto storico, nato in un contesto molto particolare, sotto la spinta di forze e di circostanze temporalmente localizzate, e non un culto civile – viene caricata di compiti che non può sostenere e che forse la scuola non dovrebbe assegnarsi. È possibile dare a un insegnamento intitolato a Cittadinanza e Costituzione il compito di sostenere e ispirare negli adolescenti la ricerca del senso dell'esistenza? Di esprimere sentimenti ed emozioni nel rispetto di sé e degli altri, come recitava un documento del 2009 del ministero dell'Istruzione pubblica? Cosa resta della Costituzione varata il primo gennaio del 1948, dell'atmosfera politica e ideologica in cui fu pensata, dell'asprezza anche dello scontro da cui nacque? La Costituzione diventa così un mero pretesto. Tra l'altro, perché ricorrere proprio alla Costituzione per sostenere un orizzonte valoriale così generico? In questo modo, la si fa diventare un testo bolso, svilito da una retorica democraticista senza nerbo, da disprezzare: secondo la logica per cui è il disprezzo l'invariabile reazione degli studenti a tutti i fervorini loro rivolti dagli adulti. Bisogna anche riconoscere che al fondo di questo uso moralistico della Costituzione c'è un vecchio vizio di un certo tipo di cattolicesimo scolastico, rimasto sostanzialmente fermo alle prospettive culturali, e più spesso ideologiche, del centro sinistra varato tra anni Cinquanta e Sessanta del secolo scorso.

*GI - Cinquant'anni di scuola media unificata in Italia (sia pure tradottasi, di recente, nella secondaria di primo grado di impronta Gelmini, con un certo ridimensionamento del ruolo svolto al suo interno dall'insegnamento delle materie umanistiche, fra gli aspetti più vistosi). Un'esperienza in votis ugualitaria, spesso, in realtà, additata quale anello particolarmente debole della catena educativa; una «favola» democratica, nelle tue parole, che meriterebbe di essere riconsiderata, a partire da quanto affermi a proposito della politica inclusiva alla base, oggi, di una lamentabile «genericizzazione dei contenuti» e del divario crescente tra una scuola di massa e un'offerta formativa di qualità (da parte di privati o di istituti pubblici che si tramutano in «uno spazio educativo separato»). Puoi offrirci qualche spunto ulteriore di interpretazione, indicandoci i nuclei essenziali di tale mito della media unica?*

ASDL - La scuola media unica sorse nel quadro di un movimento europeo in direzione di un modello comprensivo di istruzione post elementare. Questo movimento, che riguardava le società investite dal processo di democratizzazione del secondo dopoguerra, ebbe in Italia caratteristiche peculiari, che si possono riassumere in due grandi dimensioni: da un lato, la fuoriuscita delle classi popolari dai limiti della scolarizzazione ottocentesca attraverso il varco dell'avviamento professionale; dall'altro, la vasta riconfigurazione dei rapporti tra città e campagna che caratterizza il decennio 1951-1960. La scuola media è la risposta politica a un Paese che dopo la guerra si è messo rapidamente in moto, dirigendosi verso il lavoro industriale e terziario e verso la città. In questo quadro appare chiaro che anche solo a considerare le statistiche scolastiche, la scuola media unica non è all'origine del balzo italiano della scolarizzazione post elementare dei ceti popolari. È figlia semmai di un processo autonomo dei ceti subalterni, cominciato già prima del conflitto mondiale ma che la conclusione della guerra e la ripresa economica accelerano in maniera drammatica. In altri termini, la scuola media unica è un'interpretazione di questo movimento, non la sua causa. Ed è una interpretazione segnata fin dall'inizio da una forte ipoteca ideologica, quella appunto



di un rigido unitarismo che considera ogni opzione come una specie di cavallo di Troia nella cittadella dell'uguaglianza scolastica.

Detto questo, non vanno trascurate né le resistenze, che furono tante soprattutto da parte cattolica (con una forte spinta a risolvere la questione della scolarizzazione post elementare affidando ai maestri del ciclo inferiore i nuovi compiti educativi), né il grande impegno pubblico per reclutare gli insegnanti necessari e soprattutto trovare le nuove scuole. Oggi, dopo cinquant'anni (e dopo essere scampata a un tentativo di riassorbimento nel ciclo dell'istruzione primaria) la scuola media torna in questione dal punto di vista del rapporto tra scuola di tutti e formazione professionale. Valgono anche in questo caso le considerazioni generali fatte per la scuola secondaria superiore e cioè la liceità di una funzionalizzazione dell'educazione agli «interessi dell'officina». In più si può rilevare che la crisi di questo segmento dell'istruzione è specificamente legato all'indebolimento delle materie di base. In un intervento per il Sussidiario.net, proprio a proposito dei cinquant'anni della media unica, ho fatto un semplice calcolo sul numero delle ore riservate all'insegnamento delle discipline umanistiche e della matematica nelle tre classi dal 1963 ad oggi, tenendo conto dell'accorpamento avvenuto dal 2004 dell'italiano, della storia e della geografia da un lato, e di quello di matematica e scienze dall'altro. Ebbene, rispetto al primo quindicennio della scuola media, dal 1963 al 1977, le materie umanistiche hanno perso sul monte ore complessivo quasi tredici punti percentuali. Le materie scientifiche hanno invece mantenuto le posizioni. Pesavano qualcosa come il 21,3 per cento all'inizio, valgono oggi intorno al 20,7: in un quadro orario settimanale però che, rispetto, alle origini è cresciuto del 20 per cento.

Il punto è sempre lo stesso, l'estensione di ciò che gli adolescenti devono studiare. È improprio riconnettere i processi di erosione delle materie fondamentali agli ultimi governi, primo fra tutti quello famigerato di Mariastella Gelmini. In realtà risalgono piuttosto almeno alla fine degli anni Settanta e sono, a voler essere più accurati, l'esito del tributo pagato al mito pedagogico e politico (visto che coinvolge spesso e volentieri le famiglie) dell'aggiornamento curricolare. Come ho scritto per il Sussidiario.net, la scuola è stata di fatto considerata

negli ultimi trent'anni un magazzino dove stoccare di volta in volta la disciplina del momento, le applicazioni tecniche e il lavoro manuale negli anni Sessanta e Settanta, l'inglese e le lingue straniere negli anni a noi più vicini. Tutto questo inevitabilmente ha un prezzo. Nel nostro caso l'esito è un impoverimento delle basi della conoscenza e dell'uso della lingua nazionale. Resta totalmente elusa la domanda fondamentale della scuola: che tipo di Italia abbiamo in mente, che forma culturale devono avere i nuovi ceti emersi dalla grande trasformazione degli ultimi trent'anni, tra deindustrializzazione e immigrazione? Di questo dovrebbe occuparsi un dibattito un minimo decente sul destino dell'istruzione media nel nostro Paese.

## **Gli autori**

### **Clotilde Bertoni**

Università di Palermo

E-mail: [clotber@tin.it](mailto:clotber@tin.it)

### **Giulio Iacoli**

Università di Parma

E-mail: [giulio.iacoli@unipr.it](mailto:giulio.iacoli@unipr.it)

### **Niccolò Scaffai**

Université de Lausanne

E-mail: [niccolo.scaffai@unil.ch](mailto:niccolo.scaffai@unil.ch)

## **Come citare questo articolo**

Clotilde Bertoni, Giulio Iacoli, Niccolò Scaffai, *Intervista ad Adolfo Scotto di Luzio*, *Between*, III.6 (2013), <http://www.Between-journal.it/>