

Dirigenti Scuola

41 (2022)

*1962-2022: 60 anni di scuola media
per tutti e di ciascuno.
Bilancio e rilancio di una
prospettiva*

Indice

EDITORIALE

Tommaso Agasisti, Francesco Magni, **Per un ripensamento della scuola della terra “di mezzo”**, pp. 6-10

STUDI E RICERCHE

1962-2022: 60 anni di scuola media per tutti e di ciascuno.
Bilancio e rilancio di una prospettiva

Roberto Maragliano, **I contenuti, ovvero il grande rimosso odierno**, pp. 11-22

Stefano Oliviero, **Il difficile cammino verso la riforma della scuola secondaria inferiore italiana**, pp. 23-40

Valerio Ferrero, **La scuola media unica nel primo ciclo di istruzione. Una riflessione tra equità e autonomia scolastica**, pp. 41-55

Giovanna Cioci, **La scuola secondaria di primo grado vista dai Dirigenti Scolastici: indagine sui problemi e sul loro ruolo pedagogico e didattico**, pp. 56-81

Davide Capperucci, Matteo Maienza, **L'autovalutazione degli insegnanti per l'inclusione scolastica**, pp. 82-95

Gennaro Balzano, **Una “media” in prospettiva europea: lingue, arti e competenze digitali**, pp. 96-104

Stefania Ambrosini, **L'Esame di Stato al termine del primo ciclo: cui prodest? Modalità, significato e possibili sviluppi di un retaggio dell'obbligo che fu**, pp. 105-117

Veronica Riccardi, **Educazione, rinascita sociale e democrazia: Nino Chiappano e la sperimentazione della Scuola preparatoria di orientamento e di avviamento professionale**, pp. 118-133

Davide Di Palma, **Stimulating Self-Esteem in SLD Students attending Lower Secondary School through an Innovative Motor and Sports' Education Laboratory**, pp. 134-146

Antonio Ascione, *Rethinking an Educational Model of a Middle School for all, inclusive and sustainable through the Body and Movement*, pp. 147-170

MISCELLANEA

Etti Gordon Ginzburg, Amir Aizenman, *A Story of a Divided System: Education Fragmentation in Israel and Its Implications for Teacher Training*, pp. 171-187

Alessandra Priore, Francesco Lo Presti, *Il tirocinio come esperienza di formazione dell'identità professionale. Uno studio esplorativo realizzato con studenti di Scienze della formazione primaria*, pp. 188-209

Gabriella D'Aprile, Giambattista Bufalino, Giovanni Savia, *Scuola e Università per la formazione interculturale dei docenti. L'esperienza dell'Università di Catania*, pp. 210-223

Andrea Porcarelli, *Religious teaching in a multicultural context: some notes about the pedagogical debate in Italy*, pp. 224-239

Maria Sammarro, *Il valore pedagogico della lettura: una ricerca esplorativa*, pp. 240-259

Paolo Bianchessi, *La competenza digitale convergente: prospettive di educazione e formazione presso il Polo Formativo Scolastico di Treviglio*, pp. 260-272

NOTE E COMMENTI*

Ermanno Puricelli, *Dalle discipline ai nuclei fondanti: un percorso di ricerca*, pp. 273-289

Clara L. Alemani, *Esperienze, memorie e considerazioni di una dirigente scolastica del primo ciclo*, pp. 290-299

* I contributi di questa sezione nascono da riflessioni e/o provocazioni che non hanno pretese scientifiche, ma di stimolo ed incoraggiamento ad un sempre maggior dialogo tra mondo della scuola, della dirigenza scolastica, dell'università e della ricerca. Non sono quindi sottoposti a procedura di referaggio double blind.

Maria Amodeo, **60anni, ma... li dimostra. Ripensare la scuola secondaria di primo grado fa bene al Paese**, pp. 300-309

RECENSIONI

M. Morandi, **La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi**, Scholé, Morcelliana, Brescia 2021, pp. 330 (Francesco Magni), pp. 310-313

G. D'Aprile, G. Bufalino, **Intercultural Leadership in Education**, Pensa Multimedia, Lecce 2021, pp. 134 (Cristina Trovato), pp. 314-317

M. A. Impedovo, **Identity and Teacher Professional Development. A Reflective, Collaborative and Agentive Learning Journey**, Springer, Cham, Switzerland 2021, pp. 101 (Giulia Signoretti), pp. 318-322

T. Greany, P. Earley, **School Leadership and Education System Reform**, Bloomsbury, London 2021, pp. 134 (Arianna Taravella), pp. 323-327

R. Lupton, D. Hayes, **Great Mistakes in Education Policy – And how to avoid them in the future**, Policy Press, Bristol 2021, pp. 216 (Nathan Damioli), pp. 328-333

STUDI E RICERCHE

Roberto Maragliano*

I contenuti, ovvero il grande rimosso odierno

Parole chiave: Contenuti d'insegnamento; Scuola secondaria; Riforma della scuola; Italia; Dibattito pubblico.

Per lungo tempo tra i temi dibattuti riguardo alla riforma della scuola c'è stato quello dell'aggiornamento dei contenuti di insegnamento e apprendimento. Attorno agli anni Ottanta, con la presa d'atto dell'incapacità da parte della classe politica italiana di riformare la secondaria, questa problematica è scomparsa del tutto dagli orizzonti del discorso pubblico, non solo tra coloro che lavorano nella scuola ma anche dalle discussioni interne ai partiti, ai sindacati, così come tra gli accademici e gli intellettuali. Il presente contributo cerca di spiegare le ragioni profonde di questa rimozione.

Keywords: *Learning outputs; Secondary School; School's Reform; Italy; Debate.*

Updating teaching and learning contents had been for a long time one of the main school reform's issues in Italy. Around the Eighties, with the acknowledgment of the inability of the Italian Parliament to reform secondary education, this problem completely disappeared from the public debate, not only among those who work in the school but also from parties and trade unions internal discussions, as well as among academics and intellectuals. This contribution tries to explain the reasons for this removal.

1. Premesse

Prima. Ciò che leggerete è il riflesso di (e il tentativo di riflessione su) una esperienza personale che ho vissuto, lungo i cinquanta dei sessanta anni che ci separano dalla riforma della media, a contatto diretto (per cinque sestini) e indiretto (per il primo decennio) con i suoi effetti. Si tratta di un contatto che s'è sviluppato, dagli inizi degli anni Settanta, attraverso una costante militanza politica, pubblicistica, accademica, prevalentemente ma non esclusivamente segnata dall'appartenenza all'area della cultura pedagogica. È per questo che, oggi, da pensionato, chiedo di essere etichettato, nelle occasioni pubbliche, come 'mediologo e didatta'.

* Già docente all'Università di Roma Tre.

Seconda. Non è mia intenzione proporre qui un'analisi oggettiva della situazione scolastica e delle sue origini, né aspiro a pormi, con gli spunti di ragionamento che seguono, al di sopra delle parti e a risultare dunque in un qualche rapporto di complicità con le tante analisi scolastiche di matrice universitaria che oggi circolano, intrise di una sorta di mitologia del positivo (e del positivistic), e interessate come sono a mostrare e fissare la realtà per quella che è, non senza indulgere ad una sorta di ideologia fatalistica. No, rivendico invece la possibilità o la necessità (in considerazione della poco tranquilla situazione generale in cui ci troviamo) di formulare e articolare un punto di vista assolutamente personale, discutibile, ma non nell'accezione del "poco attendibile ed efficace" bensì in quella, intenzionalmente rischiosa, del "diventare oggetto di discussione".

Terza. Concretizzo questo intento attingendo al repertorio di appunti che ho via via accumulato vivendo e riflettendo alle storie, non solo personali, di questo lungo periodo, e al loro rispecchiare temi di portata sempre più generale, all'interno dei quali, per intenderci, la scuola mi sembrava andasse via via perdendo l'identità di problema locale, trattabile con strumentazioni materiali e concettuali di tipo specifico. Di questo, oggi sono più che convinto. Non è la scuola che può cambiare la società, come crede tanto spontaneismo progressista, è piuttosto questa che deve cambiare quella. Una banalità? Certo, non lo nego. Ma che va controcorrente con l'animo con cui tanti oggi continuano ad investire sulla scuola, materialmente e sentimentalmente.

Quarta. Per la sequenza di notazioni su cui intendo poggiare le riflessioni mi servo dello *Scaffale Maragliano*¹, ossia il personale repertorio d'autore (libri, articoli, video, ecc., prodotti dal 1973 ad oggi) che ho reso pubblico e accessibile in rete come servizio nei confronti di studenti, studiosi, curiosi, ma anche come "gesto politico" inerente una problematica generale, quella del rapporto fra autorialità ed editorialità, che, come avviene per la problematica scolastica, sta perdendo i connotati di questione locale e va assumendo, anche per effetto della rivoluzione digitale, i connotati di condizione generale per una produzione e circolazione di sapere tendenzialmente libere, comunque più libere di tante del passato.

Quinta. C'è un tema che considero prioritario, anche rispetto alle questioni sollevate dalla riforma della media e dai suoi effetti sull'intero comparto scolastico: esso ha a che fare con la natura generale, più che locale dei

¹ Inaugurato alla fine del 2017 come Cartelle Google ad accesso libero, lo *Scaffale Maragliano* ha assunto quattro anni dopo una diversa configurazione, più facilmente accessibile. Sta al seguente indirizzo: <https://www.scaffalemaragliano.it/>. I frammenti riportati nel successivo paragrafo 2 sono tratti da volumi, saggi e articoli inclusi nello *Scaffale*.

contenuti dell'insegnamento scolastico, non tanto nella prospettive delle scelte che fa il docente in ordine alla libertà didattica, quando nella prospettiva dell'ambito di sapere entro il quale egli opera quelle scelte e che queste stesse orienta o, per intenderci, "disciplina". Di questo mi sono sempre occupato e continuo ad occuparmi, vale a dire della qualità dei saperi imposti alla scuola e che questa propone ai suoi utenti. Perché certe scelte e non altre? Perché determinate esclusioni e determinate inclusioni? Si tratta di una problematica che sono portato, non solo per le vicende personali, ad interpretare oggi come il prodotto di una grossa rimozione collettiva e a trattare dunque come uno degli ostacoli maggiori che si frappongono rispetto all'esigenza di recuperare e rivitalizzare in una prospettiva di futuro il senso di una riforma scolastica, quella della media, avvenuta più di mezzo secolo fa e lì congelata, almeno come impianto disciplinare. I sei frammenti riprodotti nel paragrafo che segue risalgono al periodo 1978-2003 e questo solo argomento, la qualità dei contenuti, intendono portare alla luce. Successivamente, cercherò di rispondere agli interrogativi, che mi auguro non soltanto miei, riguardo all'origine e al permanere di siffatta censura destinata a diventare, nel periodo che va dal 2003 ad oggi, l'effetto rimozione di cui ho detto.

2. Appunti

I.

Va sempre più emergendo tra gli studiosi di problemi scolastici e gli operatori didattici la convinzione che il tipo di conoscenze e di pratiche proposte in sede formativa non assumono un valore assoluto ma vanno deliberatamente situate all'interno di un quadro di riferimenti storici e sociali che ne costituiscano anche in sede didattica il paradigma stesso di lettura. La traduzione pratica di questa esigenza, che ancor oggi e più frequente sentire formulare che vedere attuare, non è comunque un programma che possa essere svolto in modo indolore: infatti il tipo di cultura che la nostra scuola ancora oggi media e offre non permette di realizzare, nell'allievo, una consapevolezza dei termini storici della trasformazione del sapere²

II.

Abbiamo a che fare con una scuola divisa in due, dal punto di vista culturale, pedagogico, organizzativo, professionale. L'anima di una scuola elementare, popolare, ideologica, di semplice

² R. Maragliano, *Il problema della scelta e dell'organizzazione dei contenuti*, in Tornatore et al. (a cura di), *Enciclopedia della Scuola*, Isedi, Milano 1978, [1978_Il problema della scelta e dell'organizzazione dei contenuti.pdf \(scaffalemaragliano.it\)](#)

socializzazione, convive con l'anima di una scuola media, di cultura, tendenzialmente per pochi, non fase conclusiva della formazione obbligatoria, ma base per la scolarizzazione successiva. Tra le due anime c'è conflitto e gli effetti pesano sui singoli allievi. L'origine di questo conflitto non è contemporanea e la riforma della scuola media ha scalfito, fosse anche messo in crisi, ma non superato costruttivamente le ragioni di tale conflitto [...] abbiamo una scuola di massa (stando ai numeri) che lavora sulla base di idee, strumenti, valori che sono propri di una scuola di élite. L'organizzazione del lavoro didattico non ha subito grosse trasformazioni nel trapasso da una condizione all'altra: di qui il duro prezzo ancora pagato dagli allievi, in termini di selezione dura (irregolarità dei curricula, esclusione) e di selezione morbida (attenuazione del compito formativo, disparità individuali, prevalenza della cultura extrascolastica su quella scolastica)³

III.

... la scuola fa leva sui saperi 'mondani', quelli che la società mette a disposizione dell'individuo, ma per far costruire su di essi metodologie di portata generale. Secondo una formula che gode di un certo successo, essa opera in modo da sviluppare nell'allievo la capacità di 'imparare ad imparare' [...] Per fare un esempio, la linguistica, la sociologia e la psicologia della lingua, la semiotica, ecc. sono discipline extrascolastiche che possono orientare la scuola rispetto al compito di dare una coscienza linguistica agli allievi: e il riferimento ad esse varrà non tanto come ampliamento del tradizionale programma, quanto come risorsa in grado di fornire schemi formali e metodologie di riflessione con cui far maturare una positiva coscienza linguistica negli allievi, cioè una concreta capacità di conoscere, pensare e controllare lo strumento 'mondano' che utilizzano. Dovrebbe essere chiaro, a questo punto, che secondo il modello [che chiamo] tradizionale, ogni apertura disciplinare da parte della scuola rappresenta l'introduzione di una nuova materia o di una nuova parte di una materia già esistente; secondo il modello [che chiamo] moderno, invece, l'apporto scientifico vale per ridefinire la funzione e il significato dei contenuti di insegnamento, i quali al limite possono restare quelli consueti⁴

IV.

Ma non ci vuole molto a riconoscere [...] che alcuni nodi della 'stagione dei programmi' restano irrisolti: - essendo venuto a

³ R. Maragliano, *Programmazione e valutazione: geografia delle contraddizioni*, in F. Ghilardi, C. Spallarossa (a cura di), *Scuola media insegnare con i nuovi programmi*, Edizioni Scolastiche Bruno Mondadori, 1979, Scuola media: insegnare con i nuovi programmi

⁴ R. Maragliano, *Didattica scolastica. La formazione di base*, Juvenilia, Milano 1988, 1988_Didattica scolastica.

manca per tutti gli ordini scolastici [...] un preliminare confronto sulla natura dei saperi da includere nel paniere scolastico, la vecchia enciclopedia tende di fatto a prevalere rispetto alla nuova delineata sulla carta [...] - non potendo così far fronte all'esigenza di riqualificare la base culturale e professionale del docente con strumenti più radicali ed efficaci dello strumento 'aggiornamento', ed essendo questa procedura appesantita da forti vincoli materiali, economici, ideologici (non ultimo il fatto che al suo interno prevalgono una logica localistica e una tendenza giustificazionistica), una volta ancora il quadro culturale e pedagogico del passato prevale sulle novità del presente [...] - All'opinione pubblica, sempre meno sollecitata e coinvolta a discutere i temi di fondo della scuola, arrivano ambigui segnali di cambiamento, che i mass media si incaricano di amplificare [...] - sul versante della produzione libraria, che continua a funzionare come la più solida base materiale per l'orientamento e la realizzazione dei processi di cambiamento, il conflitto latente tra vecchio e nuovo si traduce inevitabilmente nel mantenimento di alcune zone di ambiguità: l'aggiornamento dei contenuti viene effettuato in superficie e raramente intacca l'impianto di didattico degli strumenti, che continua in moltissimi casi a corrispondere al sistema dei saperi tradizionali; la necessità di sollecitare alle nuove tematiche un corpo docente che nella maggioranza risulta sprovvisto di una solida formazione disciplinare e professionale fa del libro un prodotto composito, all'interno del quale la scelta di alludere alle novità culturali senza intaccare il tradizionale quadro di sicurezze prevale sulla prospettiva di ridefinire l'assetto complessivo del territorio dei saperi. Il risultato di questo compromesso strisciante è il progressivo ampliamento delle dimensioni quantitative del libro scolastico, che allo stato attuale sembra parlare più al docente che lo sceglie che non al discente che su di esso lavorerà e che va via perdendo l'identità di 'libro', percorso delimitato dentro un sapere dato, per assumere quella di 'enciclopedia', contenitore di discorsi plurimi ed eterogenei, raramente ricondotti ad una matrice unitaria [...] Gli esempi non mancano: per circoscriverli solo al terreno della media, che in questi anni è risultato il più vivace e interessante, almeno per quanto riguarda la produzione editoriale, si potrebbe far notare come l'affermarsi di una grammatica costruttiva e riflessiva venga ancora relegato ai margini della tradizionale grammatica normativa e classificatoria (diventando appendice del libro consueto)⁵

V.

L'industria del sapere è oggi tra le più fiorenti delle imprese umane. I meccanismi però della sua crescita sono spesso selvaggi e affidati agli sbalzi di umore del mercato, delle ideologie e degli interessi. Perché non soccomba sotto il loro peso, perché non sia invaso dalle 'culture di parte', occorre che ogni sapere sappia essere 'colto', e

⁵ R. Maragliano, *I saperi della scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1990, 1990. [I saperi della scuola.](#)

disponga di strutture solide e di filtraggio del mondo. È qui che una scuola ripensata e ridefinita nella sua offerta formativa può e deve dare il suo contributo. Gli interrogativi che impongono non sono di poco conto. Chi si chiede: - quali saperi affidare alla scuola, cioè all'insegnamento formale, rispetto ad un contesto sociale che fa un massiccio investimento su efficaci ed ingovernati processi informali e molecolari di acculturazione? - quali 'basic' in termini di conoscenze, competenze, sensibilità dare a bambini e giovani destinati a vivere dentro una società plurale e instabile, ad un tempo locale e planetaria? - quali ordini di priorità definire, dentro uno spazio antropologico caratterizzato da una molteplicità di linguaggi e dilatazione del sapere? - come evitare che il riferimento al presente e agli apporti di questo secolo [Novecento] diventi meramente contenutistico, un capitolo in più del programma, ma si faccia invece il terreno su cui edificare una rinnovata configurazione (una nuova consapevolezza) del tempo e dello spazio, e quindi il rapporto oggi-ieri così come del rapporto vicino-lontano? - come trovare un equilibrio tra la salvaguardia delle differenze tra i diversi ordini disciplinari e l'esigenza di sviluppare percorsi unitari e promuovere navigazioni libere dentro aree mobili del sapere? - come deaccademizzare l'insegnamento, rendendolo vivo e partecipato, conservandone rigore e qualità? Insomma ci chiediamo e vi chiediamo che cosa sia doveroso insegnare nella scuola che si affaccia sul nuovo millennio, che cosa non sia possibile evitare di insegnare. Aiutateci a pensare al territorio non alla sua (eventuale) divisione in regioni; all'insieme, non ai singoli elementi⁶

VI.

Ancora tre decenni fa [...] potevamo individuare con una certa sicurezza le conoscenze e le professioni degli anni di là da venire, e quindi i settori di sapere verso i quali indirizzare l'impegno della scuola; o, almeno, credevamo di poterlo fare. Oggi non è più così. Sappiamo cosa eravamo e cosa siamo più ma non sappiamo bene cosa stiamo diventando, in questa materia. Di conseguenza, nessuno, tanto meno l'*homo academicus*, che sta attualmente scontando nella sua stessa casa i propri peccati di presunzione, è in grado di prevedere con una qualche sicurezza i profili di competenza e gli ambiti professionali che si imporranno a medio, addirittura a brevissimo periodo. Troppe cose sono cambiate rispetto al tempo in cui non si avevano dubbi in proposito, in cui era possibile disegnare i contorni di un ipotetico domani ricalcando quelli di un ben definito ieri, troppe cose continuano a cambiare rispetto ad allora. Tutto ciò è avvenuto in modo rapido e tumultuoso. Di qui il disagio che un po' tutti proviamo e che alcuni

⁶ Studi e documenti degli annali della Pubblica Istruzione, *Le conoscenze fondamentali per l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni*, Le Monnier, Firenze 1997, 1997 [Le conoscenze fondamentali...](#) ovvero i documenti della cosiddetta Commissione dei saggi.

pensano di lenire sciogliendo lacrime sulle perdute sicurezze.
Occorre prendere atto di questo cambiamento di scenario⁷

3. Puntualizzazioni

Molte cose si potrebbero dire, a partire dai frammenti che ho su riportato. Mi limiterò a suggerirne due, ponendole in forma di interrogativi aperti e riconducendole all'esigenza, che qui affronto, di aggiornare il pensiero critico comune riguardo alle vicende della riforma della scuola media, alla luce anche di quel "ritardo" o quella "crisi di identità" generale della nostra scuola che hanno indotto l'Europa a intervenire con i provvedimenti che sappiamo. Alle due domande e le possibili risposte dedicherò il paragrafo successivo.

Qui intendo fornire alcune specificazioni relative al penultimo e ultimo brano riprodotti e una considerazione generale sul loro insieme. Già ad una scorsa di superficie dovrebbe risultare evidente che la "fattura" del quinto frammento è diversa da quella degli altri, per sostanza e forma, e che il sesto presenta una tesi contraria rispetto a quella sostenuta nei precedenti.

Per quest'ultimo basterà far osservare che esso è incluso in un mio bilancio, tutt'altro che positivo, delle reazioni maturate in seno alla cultura scolastica nei confronti dell'unico tentativo, effettuato nei sessant'anni presi qui in considerazione, di ripensare organicamente l'intero sistema di istruzione e formazione: mi riferisco a quel complesso di provvedimenti, mai arrivato a compimento, anche per fortissime resistenze interne al processo e ai suoi stessi promotori, che va sotto l'etichetta di Riforma Berlinguer. Già pochissimi anni dopo il suo fallimento le acque erano tornate calme e si era ristabilita quella cultura del no (al cambiamento dell'impianto, del contenuto, della pratica didattica) che il sommovimento vissuto avrebbe potuto e dovuto minare, secondo alcuni, incluso chi scrive, all'interno del corpo e dell'area culturale di riferimento della scuola; il che invitava a porre una grossa pietra tombale sul tema di un serio, profondo rinnovamento dei contenuti scolastici.

Riguardo al frammento precedente, il quinto, è il caso che chiarisca che si tratta della lettera, in buona parte predisposta assieme al ministro Luigi Berlinguer, per invitare una folta schiera di osservatori e intellettuali ad un confronto pubblico sui saperi ai quali la scuola del futuro (allora si parlava di un futuro!) non avrebbe potuto rinunciare. Prevedeva dunque una formulazione aperta, e ricorreva a domande che ci si augurava potessero trovare risposte da parte dei convocati. Il confronto effettivamente ci fu,

⁷ R. Maragliano, *La scuola dei 3 no*, Laterza, Bari 2003, 2003_ [La scuola dei tre no](#)

come risulta dalle cronache del tempo che parlarono sì di una “commissione dei saggi”, ma lo fecero alludendo ad una cultura della certezza e non invece della problematizzazione, ed autorizzando in tal modo l’idea, in buona parte infondata, che si intendessero definire, lì, tra pochi eletti, le linee di una revisione d’impianto della scuola tutta (la mitica “riforma della scuola”). Prevedendo simili rischi si decise, assieme al Ministro, che io, da coordinatore dei lavori, avrei dato conto il più possibile dei lavori della commissione e che le risultanze aperte del confronto, ossia la relazione finale assieme alle discussioni e ai carteggi, sarebbero state la base per l’attivazione di un’ampia discussione pubblica sul tema dei “saperi irrinunciabili” per qualunque azione di cambiamento scolastico potesse mai maturare. Certamente per responsabilità nostra ma non marginalmente per la malizia interessata dei commentatori questo confronto pubblico, esterno e difforme rispetto ai tradizionali riti della politica ministeriale, non ci fu e quando tentò di emergere fu subito messo a tacere.

Quel che risulta evidente dalla sequenza dei cinque appunti è che per un lungo periodo, tra i temi del dibattito in ordine al cambiamento scolastico ha figurato, forse non in modo esplicito ma certamente sottotraccia, l’esigenza di inquadrare l’aggiornamento dei contenuti dell’insegnare e dell’apprendere dentro categorie generali di non univoca derivazione filosofica ed epistemologica: penso alla matrici che, richiamandosi alla fenomenologia, al pragmatismo, o allo strutturalismo, legittimavano l’introduzione di elementi di duttilità e mobilità rispetto alla fino ad allora condivisa (e oggi ricorrente) assunzione acritica di un ottocentesco ordinamento disciplinare.

4. Interrogativi

Vengo dunque alle due domande che sorgono immediate dalla sequenza degli appunti:

1. perché il tema dell’ordinamento disciplinare della scuola in generale e della media in particolare ha goduto di un qualche riconoscimento, fino ad un certo momento almeno, senza figurare come vuota elucubrazione di un ragionare pedagogico vocato alla marginalità, ma, al contrario, agendo come una delle direttive positive su cui incanalare e sviluppare la ricerca e il confronto sull’innovazione scolastica?
2. perché, in seguito, quella problematica è scomparsa del tutto dagli orizzonti del dibattito pubblico sulla scuola, non solo quello interno ma anche, aspetto di un certo rilievo, nel confronto esterno ad essa,

dove hanno voce università e intellettualità pubblica legata a partiti, sindacati, associazioni professionali di settore?

Nell'economia di un intervento come questo mi trovo costretto a fornire una risposta secca a ciascuna delle due domande. Inviterei però chi mi legge a considerarle come ipotesi di lavoro, attorno a cui aggregare considerazioni e dati di fatto il più possibile eterogenei, anche molto lontani dalla visione personale che qui propongo, ma con i quali si possa ridare il valore cruciale che le spetterebbe alla questione fondamentale del "si va a scuola, tutti, per imparare quali cose, in concreto".

La risposta alla prima domanda è che il tema è restato acceso fino a quando si è ritenuta praticabile e realizzabile la prospettiva politica e culturale di una riforma di impianto (allora si diceva "di struttura") della scuola secondaria superiore. Si può capire il perché di questa dipendenza, del resto mai contrastata, ma anzi confermata da provvedimenti normativi successivi. È un retaggio storico della formazione elitaria che la riforma della media unica recepisce ma anche problematizza, in una prima fase, salvaguardando una qualche collocazione, sia pure laterale, al latino. Se n'era discusso tanto, del tema, prima del '62 e tanto se ne discusse dopo, fino a che con i programmi del '79 la questione venne sciolta in senso negativo, escludendo il latino stesso dal novero delle materie, a questo livello. L'enciclopedia dei saperi proposti diventò dunque un blocco unico e uniforme di materie, ma parallelamente, almeno nel dibattito culturale e politico più generale, si continuò a dedicare una qualche attenzione a modelli epistemologici dinamici, diversi da quelli insiti nelle rappresentazioni statiche della discipline (ne ho fatto cenno prima), non fosse altro per gli effetti di osmosi che provenivano da una sensibilità pedagogica allora particolarmente vivace a livello di formazione primaria, dove è "normale" (allora lo era di più, oggi, ahimè, di meno) che si pongano sempre, in termini di principio e di vita quotidiana, delle questioni sul "contenuto da far apprendere". Fatto sta che la fissazione e il mantenimento di quel blocco omogeneo di sapere (a prevalenza umanistica, ma di un umanesimo parziale, classico più che moderno) veniva a trovare giustificazione e rinforzo all'interno della battaglia per la riforma della scuola superiore, dove si era portati ad affidare proprio alla costruzione di una solida area comune la concretizzazione del sogno di dare una formazione completa a tutti i giovani. Sappiamo come andò. La scuola superiore riformata non partì, tutti i tentativi di disegnarla fallirono, miseramente. Ma maturò anche, nella disattenzione di tanti, un diverso orientamento decisionale collegato a quell'insuccesso, vale a dire il progressivo spostamento della tensione e

dell'attenzione al cambiamento dei contenuti (e nei contenuti) della formazione scolastica dal piano legislativo al piano amministrativo: così, per dirla brutalmente, il timone passò dal Parlamento al Ministero.

Insomma, questa doppia cesura degli anni Ottanta (fallisce la riforma, fallisce la via parlamentare) contribuisce a rinforzare ulteriormente l'immagine e il ruolo effettivo della scuola media come appartenenti al comparto della formazione secondaria, immagine e ruolo solo blandamente contestati fin lì e da lì in poi ancora più confermati. Ragion per cui il tardo tentativo, operato nel decennio successivo col progetto della riforma Berlinguer, di avviare un ripensamento generale che rivedesse la collocazione della scuola media all'interno di un'idea complessiva ed unitaria di scuola di base trova fierissime resistenze da parte di pressoché tutti i soggetti istituzionali (sindacati, editoria, università, associazioni professionali) che dalle condizioni materiali venute a costituirsi ricavano ormai ampio riconoscimento ed alimento, anche in ragione del fatto che si è passati dal regime della scuola dei pochi a quello della scuola dei tanti.

L'aspetto che mi preme mettere in evidenza, qui, è che in questo naufragio affonda ogni legittima istanza di ripensamento dell'impianto stesso dei saperi proposti dalla scuola e di un loro possibile adattamento ai bisogni della società, in profonda trasformazione anche sul piano delle sensibilità, dei costumi, dei valori. Viene così posta a tacere ogni legittima esigenza di rivedere la gerarchia degli ordini di importanza tra le aree generali di sapere (umanistica, scientifica, tecnica) e all'interno stesso dell'area umanistica; e viene di fatto sancita l'idea, del tutto peregrina e contraddetta dai fatti successivi, che la democratizzazione del sapere equivalga, semplicemente, alla fornitura a tutti, o quasi, di quella stessa risorsa di sapere che prima era riservata ai pochi.

Va da sé che la chiusura di questa prospettiva di ripensamento disciplinare comporti automaticamente lo spegnimento di ogni impegno riconosciuto volto a rivedere e differenziare i rapporti fra i diversi elementi del sapere. Si potrebbe ritenere che quanto ho detto fin qui sia sufficiente a fornire una risposta anche al secondo interrogativo, relativo alle ragioni di una censura che si traduce in rimozione.

No, non basta. C'è qualcosa da aggiungere che, a mio avviso, spiega il fenomeno di una marginalizzazione esterna che si fa veto interno.

Per questo occorre portare un po' di attenzione e riflessione attorno ad un filone di impegno che una parte sostanziosa della pedagogia, nazionale e no, ufficiale e no, cura in forma convinta e assidua dagli anni Ottanta in poi: è il filone della rappresentazione apocalittica dei media non tipografici, la televisione in primo luogo, dove tutto quanto si pone al di

fuori del paradigma di esclusività e superiorità rigidamente (e arbitrariamente) riconosciuto al codice scritto (e alla forma libro), alimentandosi tramite e alimentando i codici dell'audiovisione, tende ad essere automaticamente assunto e interpretato come un fattore di disturbo, di ostacolo, di distrazione rispetto al compito dell'acculturazione scolastica, rigidamente alfabetica. Si potrebbe obiettare che si tratta di un capitolo di una storia delle idee pedagogiche che, com'è per tanti altri, ha un inizio e uno sviluppo importanti ma anche una fine certa. Fatto è che quel modo di pensare, tutt'ora presente nell'orizzonte formativo, conferma un pregiudizio di vecchia data, appartenente all'aristocrazia culturale del passato (di nuovo chiamo in causa l'Ottocento, che del resto è il tempo ma anche lo spazio di fondazione della nostra scuola nazionale, e di tante europee), all'interno del quale ai codici del suono e dell'immagine è attribuito uno statuto minore, ambiguo, pericoloso, troppo sfuggente rispetto alle logiche di controllo della razionalità verbale⁸. Un simile modo di pensare, riproposto e imposto "modernamente" attraverso una violenta campagna di stampa (sostenuta dalla stampa stessa, per evidenti ragioni, ma amplificata dall'azione concorde dei soggetti di cui sopra, università, partiti, sindacati, associazioni professionali) ha l'effetto di produrre e sancire come necessaria e giusta la blindatura del sapere disciplinare proposto dalla scuola, a partire dalla media.

Per il tipo di discorso che sto conducendo e completando qui, gli effetti del "capitolo finito", sono tutt'altro che esauriti, anzi sono più vivi che mai, dopo che, con la rivoluzione digitale, e soprattutto con il passaggio dalla fase della multimedialità a quella dei social, l'azione di distrazione che i media "altri" inevitabilmente producono smette di essere fenomeno esterno e diventa inevitabilmente (DAD o non DAD) un fenomeno interno ai tempi e ai luoghi stessi del fare scuola, dunque anche del fare scuola media.

Ecco come e perché quella che prima è una semplice censura rispetto alla questione dei contenuti da proporre all'apprendimento diventa col tempo un meccanismo di rimozione di cui si fa responsabile tutto un modo di pensare e di agire della pedagogia scolastica.

Ci si potrà chiedere quanto possa durare il blocco sui contenuti che l'impianto della scuola secondaria di primo grado tuttora mantiene. Si potrebbe anche ipotizzare che, complice una versione coraggiosa dell'autonomia degli istituti e dei singoli, quell'assetto epistemologico (che è anche e soprattutto politico, si badi bene) stia già franando e che

⁸ Ho sviluppato questo approccio in *Zona franca. Per una scuola inclusiva del digitale*, Roma, Armando Editore, 2019 e, dall'inizio della pandemia, in numerosi scritti riportati nello *Scaffale Maragliano*.

questo fenomeno, più di tanti altri, possa spiegare come mai, a distanza di sei decenni, ci sia qualcuno che arriva a sostenere “autorevolmente” che la riforma del ‘62 sia stata un errore.