

La costruzione della scuola democratica in Italia negli anni del secondo dopoguerra: un percorso accidentato

Dagli ideali di inclusione sociale al modello “aziendalista” neoliberista

Chiara Meta

1. Premessa

L'ipotesi sottesa al presente contributo intende mettere in luce come, nella storia delle complesse vicende che hanno riguardato il sistema formativo italiano dalla ricostruzione post-bellica successiva alla fine della Seconda guerra mondiale fino ad epoca recente, sia stata operante una contraddizione di fondo. Essa si è espressa in un dualismo tra gli ideali di uguaglianza e democrazia sanciti e garantiti dall'entrata in vigore della nuova carta repubblicana del 1948 e la cui attuazione, in parte, come vedremo, produsse una stagione di progettualità riformatrici di ispirazione democratica, specie in ambito scolastico, e il permanere, negli apparati amministrativi, nelle mentalità diffuse nel corpo docente, invece, sotto traccia, di concezioni arretrate culturalmente e ispirate da una visione gerarchica dei rapporti sociali di cui già si erano fatte portatrici le élites borghesi, artefici dell'edificazione dello Stato unitario nella seconda metà dell'Ottocento, e che, sul piano scolastico, esprimeva una visione della società caratterizzata da una rigida distinzione di classe.¹

¹ Cfr. R. Sani, *La scuola e l'università nell'Italia unita: da luoghi di formazione delle classi dirigenti a spazi e strumenti di democratizzazione e di promozione socia-*

L'incapacità, o forse anche la scarsa "volontà" delle nostre classi dirigenti di costruire nel tempo un sistema formativo inclusivo, capace di rappresentare una reale possibilità di accesso per tutti, è resa evidente dalle assai preoccupanti cifre sulla mortalità e dispersione scolastica relative al quadro attuale. Come riporta, a tale riguardo, l'ultimo Atlante dell'infanzia a rischio, pubblicato da Save the Children per il 2020, l'Italia è uno dei paesi europei con un più alto tasso di dispersione scolastica. Gli studenti

si perdono da un ciclo all'altro, non vengono intercettati, si disperdono nel primo biennio delle superiori, non apprendono abbastanza o acquisiscono conoscenze incerte, spezzettate e mai consolidate che inficiano le prospettive di crescita culturale o professionale, migrano tra scuole per poi sparire dal circuito troppo presto e in molti modi, evadono l'obbligo o frequentano saltuariamente o passivamente, ecc.²

Viene da pensare allora che, nonostante tutte le conquiste realizzate nel campo della parità scolastica fino alla più recente normativa volta ad estendere la portata del concetto di "inclusione scolastica" a soggetti con bisogni educativi speciali, molto ancora resta da fare per colmare quello iato esistente fra svantaggio socio-culturale e possibilità di accesso, che ha rappresentato il filo rosso della storia dell'ordinamento scolastico italiano.

Alla luce delle considerazioni finora svolte, sulla base di alcune intuizioni gramsciane, o per meglio dire attraverso l'uso e il "disuso" che delle sue categorie è stato fatto anche in ambito scolastico, proveremo a comprendere il percorso relativo alla costruzione della scuola democratica in Italia nel secondo dopoguerra e alle difficoltà via via avutesi per lo sviluppo e l'applicazione degli ideali costituzionali. Procederemo pertanto per "tappe" cercando di mettere in luce gli avanzamenti ma anche gli immobilismi e le difficoltà determinatisi nella costruzione di una scuola veramente democratica aperta a tutti.

le delle classi subalterne, in Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi, a cura di A. Ascenzi, R. Sani, Milano, Franco Angeli, 2020, pp. 25-46. Sul tema vedi anche G. Chiosso, L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza: profilo storico, in Id., L'educazione tra solidarietà nazionale e nuova cittadinanza, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 11-28.

² Save the Children, *Con gli occhi delle bambine. Atlante dell'infanzia a rischio 2020*, a cura di V. De Marchi, https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/con-gli-occhi-delle-bambine_0.pdf, p. 91 (ultimo accesso: 9/4/2021).

II. L'assetto post-bellico e la scuola bloccata

Partiamo dall'immediato dopoguerra quando per la prima volta si parla di riconfigurazione democratica della scuola dopo più di vent'anni di regime fascista.

La carta costituzionale che entra in vigore nel 1948 è l'espressione di quella sintesi delle culture democratiche che avevano concorso alla liberazione del Paese dal nazi-fascismo, la socialista e comunista e anche la cattolica riunita attorno al nuovo partito della Democrazia Cristiana.

Proprio il dibattito avutosi, durante i lavori dell'Assemblea Costituente, sui temi scolastici, aveva palesato

l'aspirazione condivisa delle forze politiche democratiche e antifasciste che erano state protagoniste della lotta di Liberazione di operare un profondo rinnovamento della scuola italiana in sintonia con il più complessivo disegno, poi compiutamente recepito dalla *Costituzione* repubblicana del 1948, di dare vita ad uno Stato democratico e pluralista [che portò anche] all'approvazione dell'art. 34 della nostra carta costituzionale, il quale, com'è noto, era destinato a sancire una vera e propria rivoluzione rispetto al passato.³

Tale articolo rappresentava a tutti gli effetti una svolta epocale. Esso si faceva interprete dell'idea di scuola intesa come "diritto inalienabile" di ciascun individuo, stabilendo peraltro, in sintonia anche con l'articolo 3 della Costituzione, che lo Stato avrebbe dovuto farsi carico di rimuovere quegli ostacoli, innanzitutto economici, che impediscono a tutti il pieno godimento del diritto all'istruzione.

Questa, dunque, l'ispirazione ideale espressa dal dettato costituzionale. In realtà affinché i principi relativi alla scuola e all'istruzione sanciti dalla carta costituzionale del 1948, ivi compreso l'obbligo scolastico esteso fino al quattordicesimo anno di età che era l'altro richiamo espresso dall'art. 34, trovassero una piena attuazione, sarà necessario attendere ancora diversi anni.

Del resto già all'atto dell'entrata in vigore della Costituzione, com'è noto, quel clima "resistenziale unitario" che aveva permesso il convergere delle diverse forze politiche su obiettivi democratici comuni, si era incrinato. Sin dal 1946, infatti, l'alleanza tra la Dc guidata da Alcide De Gasperi e le sinistre si era tramutata in una "coabitazione forzata"

³ R. Sani, *La scuola e l'università nell'Italia unita* cit., p. 42. Sul tema anche C.G. Lacaita, *La Costituente e i problemi della scuola*, in *Scuola e Resistenza*, a cura di N. Raponi, Brescia, Paideia, 1987.

fino ad arrivare, alla fine del 1947, ad una estromissione di comunisti e socialisti dal governo del Paese. L'avvio della Guerra fredda, il varo del piano Marshall, da una parte, la fondazione del Cominform,⁴ dall'altra segnano l'ingresso nella logica dei blocchi contrapposti.⁵

L'Italia così scivolerà progressivamente nei "plumbei" anni Cinquanta che saranno sul piano scolastico anni di «scuola bloccata»⁶ contestuali, sul piano politico, alla stagione del centrismo democristiano.⁷

Sono gli anni della ricostruzione e del primo consolidamento economico di un Paese che rimane ancora «prevalentemente rurale».⁸ Permane inoltre l'ordinamento «duale finalizzato alla riproduzione della stratificazione sociale esistente e alla conservazione dell'egemonia dei gruppi sociali dominanti»:⁹ un canale per le classi dirigenti (la scuola media con accesso al liceo) e uno per le classi subalterne (l'avviamento professionale).

Una voce fuori dal coro in questo decennio di "riformismo bloccato" viene dal gruppo di intellettuali e pedagogisti riuniti intorno alla rivista di area Pci «Riforma della Scuola», quali Lucio Lombardo Radice, Dina Bertoni Jovine e Mario Alighiero Manacorda.¹⁰

⁴ Nel settembre 1947 nella città jugoslava di Belgrado Stalin dava vita al Cominform (Communist Information Bureau), per molti versi una riedizione del Comintern (o Internazionale Comunista), limitato ai partiti comunisti europei al potere, con l'aggiunta di Pci e Pcf francese.

⁵ Nel gennaio del 1947 De Gasperi effettuò un viaggio negli Stati Uniti, ottenendo peraltro un prestito di cento milioni di dollari per la ricostruzione post-bellica del Paese. Sempre in quell'anno il segretario di Stato americano George Marshall annunciava la decisione dell'avvio dell'European Recovery Program. Poco dopo il presidente degli Stati Uniti Harry Truman enunciava la dottrina del *containment*, il "contenimento" del comunismo nel mondo; tutto ciò mentre l'Italia sarebbe presto entrata nella sfera d'influenza militare americana tramite l'adesione alla Nato. Cfr. C. Spagnolo, *La stabilizzazione incompiuta. Il Piano Marshall in Italia, 1947-1952*, Roma, Carocci, 2001.

⁶ Cfr. M. Baldacci, *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*, Milano, Franco Angeli, 2019, pp. 163-167.

⁷ De Gasperi rimane presidente del consiglio con un governo essenzialmente monocolore Dc, fino alla sua scomparsa avvenuta nel 1953.

⁸ M. Baldacci, *La scuola al bivio* cit., p. 166. Sul tema anche M. Galfré, *Tutti a scuola. L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017.

⁹ M. Baldacci, *La scuola al bivio* cit., p. 167.

¹⁰ Durante il Comitato centrale del Pci del 1955, il nuovo responsabile cultura del partito Mario Alicata, succeduto a Emilio Sereni, indica nella questione della scuola il tema centrale per una rinascita democratica del Paese e affida il compito di affrontare le questioni ad essa inerenti ad una nuova testata giornalistica, la rivista «Riforma della Scuola», che viene fondata in quell'anno e alla cui direzione viene indicato Lucio Lombardo Radice, il quale verrà sin da subito affiancato nella direzione

Questi ultimi denunciano, sulle colonne della rivista, la mancata attuazione del dettato costituzionale, in particolar modo nella scuola, rispetto all'innalzamento dell'obbligo scolastico in una scuola unica, ma anche sottolineano con allarme gli alti abbandoni scolastici, in ragione di una selezione esplicita che fa leva su una forte differenziazione di opportunità sulla base di una marcata distinzione di classe.¹¹

Sono in particolare Dina Bertoni Jovine e Mario Alighiero Manacorda a portare avanti, in questi anni, un ragionamento volto ad una trasformazione radicale in senso democratico, anche alla luce del pensiero gramsciano, della scuola.

Com'è noto il pensiero di Antonio Gramsci inizia a circolare nella cultura italiana già nell'immediato dopoguerra tramite l'operazione editoriale, voluta e pensata da Togliatti, di pubblicare postumi i suoi scritti. Tramite essa il segretario del Pci intendeva legare il "particolarissimo" marxismo gramsciano alle punte più avanzate del pensiero democratico italiano.¹²

In questa cornice di diffusione e circolazione del pensiero di Gramsci, la Bertoni Jovine, ma anche come vedremo Mario Alighiero Manacorda, sono tra i primi intellettuali a cogliere l'enorme portata che la riflessione gramsciana affidata ai *Quaderni* comporta sul piano delle problematiche educative e scolastiche.

Proprio la pedagoga, utilizzando una metodologia d'indagine direttamente ispirata al marxismo e a Gramsci,

da Dina Bertoni Jovine e Mario Spinella. Sempre più rilevante negli anni a seguire sarà il contributo, oltretutto di figure come Antonio Banfi e Bruno Ciari, anche di Mario Alighiero Manacorda. Cfr. A. Vittoria, *Togliatti e gli intellettuali. La politica culturale dei comunisti italiani (1944-1964)*, Roma, Carocci, pp. 156-157.

¹¹ Cfr. P. Cardoni, «Riforma della Scuola»: appunti per un difficile bilancio, in *L'educazione dell'uomo completo. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda*, a cura di A. Semeraro, Firenze, La Nuova Italia, 2001, pp. 227-229.

¹² Togliatti assieme a Felice Platone organizzò la prima pubblicazione dei *Quaderni del carcere* editi per la casa editrice Einaudi in sei volumi tra il 1948 e il 1951. Si trattava della pubblicazione "postuma" del *corpus* carcerario non esente da omissioni e interpretazioni. Innanzitutto il segretario del Pci scelse, per rendere comprensibile il pensiero gramsciano ad un pubblico più vasto possibile, di dare una sistemazione tematica a quello che si presentava come uno zibaldone di note e appunti. Bisognerà attendere l'edizione scientifica curata da Valentino Gerratana nel 1975 per l'Istituto Gramsci per vedere una restituzione dell'effettiva struttura diacronica delle note carcerarie. Cfr. *Togliatti editore di Gramsci*, a cura di C. Daniele, Roma, Carocci, 2005. In merito alla storia delle interpretazioni e alle diverse pubblicazioni delle opere di Gramsci a partire dal dopoguerra: cfr. G. Liguori, *Gramsci conteso. Interpretazioni, dibattiti e polemiche 1922-2012*, Roma, Editori Riuniti, 2012.

sostiene che l'inadeguatezza storica della scuola italiana a svolgere un ruolo di promozione socio-culturale per le classi subalterne, risiede nella dialettica insita nei rapporti di classe, per cui la classe dirigente liberale è stata storicamente ambivalente, boicottando in realtà idonee politiche scolastiche a favore del popolo pur di conservare i propri privilegi.¹³

Si tratta di una analisi centrata sul tema dell'egemonia sulla scuola perpetrata dalle classi dirigenti liberali sin dalla costituzione dello Stato unitario di chiara derivazione gramsciana, laddove il marxista sardo già nei *Quaderni del carcere*, in particolar modo nel dodicesimo dedicato all'analisi del rapporto tra intellettuali, Stato e scuola, aveva parlato di un modello di organizzazione della scuola italiana che dalla legge Casati del 1859 fino alla riforma Gentile del 1923 era stato finalizzato non solo «a perpetuare le differenze sociali, ma a cristallizzarle in forme cinesi».¹⁴

Anche il profilo di Manacorda corrisponde a quello di uno storico dell'educazione di ispirazione marxista, costantemente impegnato nell'inserire i temi della scuola e della formazione nella “rinascita democratica” del Paese avvenuta a partire dal secondo dopoguerra.¹⁵

Proprio a partire dagli anni Cinquanta del secolo scorso Manacorda affianca all'impegno in difesa della scuola pubblica e laica,¹⁶ una

¹³ F. Borruso, *Tra rinnovamento pedagogico e democratizzazione della scuola italiana: la testimonianza e l'operato di Dina Bertoni Jovine e Tina Tommasi*, in *Inclusione e promozione sociale* cit., p. 183. Sulla figura della Bertoni Jovine e per una accurata selezione delle sue più importanti opere e contributi in riviste cfr. *L'educazione democratica. Scritti scelti di pedagogia e didattica*, a cura di E. Puglielli, Roma, Edizioni Conoscenza, 2019.

¹⁴ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, a cura di V. Gerratana, Torino, Einaudi, 1975, p. 1547. In merito alla riflessione educativa in Gramsci ancora imprescindibile: M.A. Manacorda, *Il principio educativo in Gramsci*, Roma, Armando, 1970 (ripubblicato dalla stessa casa editrice nel 2015); ora anche: M. Baldacci, *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma, Carocci, 2017.

¹⁵ Vale la pena ricordare come gran parte del patrimonio documentale e librario appartenuto a Mario Alighiero Manacorda, oggi raccolto in un fondo inventariato e liberamente consultabile anche on-line (https://roma-tre_museodidattica.archiui.it), è stato donato dagli eredi al Museo Storico della Scuola e dell'Educazione “Mauro Laeng”, che ha sede presso il Dipartimento di Scienze della formazione Roma Tre, nel dicembre del 2015. Nel gennaio del 2019, allo scopo di presentare al pubblico le carte in esso presenti, è stato organizzato un convegno i cui atti, nonché una selezione antologica degli stessi materiali del fondo, sono stati pubblicati in volume. Cfr. *Mario Alighiero Manacorda un intellettuale militante. Fra storia, pedagogia e politica*, a cura di C. Covato, C. Meta, Roma, Roma Tre Press, 2020.

¹⁶ Manacorda ricoprì molteplici incarichi in questo campo: fu membro della Com-

ricerca teorica intorno all'elaborazione di un modello di formazione dell'uomo "completo" (mente e corpo), dirigendo la sua attenzione in particolar modo verso i classici del pensiero marxista, in primis Marx e Gramsci.¹⁷

Questa suggestione, per Manacorda, fu alla base dell'elaborazione di un "nuovo principio educativo" da contrapporre al modello di scuola classista e liberale fondato su una rigida divisione tra istruzione umanistica e tecnico-specialistica. La nuova prospettiva avrebbe dovuto ispirare un progetto di scuola post-gentiliana, democratica e "aperta a tutti" (secondo il dettato costituzionale).

Sul finire del decennio va segnalato anche l'affermarsi di un altro movimento che testimonia un lento e progressivo mutamento negli orientamenti della pedagogia italiana. Verso la metà degli anni Cinquanta prende avvio, infatti, l'esperienza del Movimento di Cooperazione Educativa (Mce) guidato da Aldo Pettini e Giuseppe Tamagnini.¹⁸ Esso si richiama esplicitamente alla pedagogia popolare di Célestin Freinet e vanta fra i suoi esponenti di spicco Mario Lodi¹⁹ e Bruno Cia-

missione cultura del Pci; ebbe un ruolo di primo piano presso l'Adsn (Associazione Difesa Scuola Nazionale), attiva dal 1946 al 1959. Dopo la fine dell'esperienza dell'Adsn si costituì l'Associazione di difesa e sviluppo della scuola pubblica (Adespi), attiva dal 1959 al 1966, all'interno della quale egli proseguì l'impegno in difesa della scuola pubblica. Ebbe un ruolo presso il Fise (Fédération International des Enseignants). Tale impegno internazionale lo portò a ricoprire un incarico presso la Commissione nazionale italiana Unesco.

¹⁷ A questo riguardo ricordiamo due opere tra le più significative di Manacorda, tese ad individuare nella pedagogia il nucleo centrale della riflessione filosofica sul materialismo storico, per quanto riguarda Marx e sulla filosofia della prassi per quanto riguarda Gramsci. Cfr. M.A. Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna*, Roma, Editori Riuniti, 1966 e Id., *Il principio educativo in Gramsci* cit.

¹⁸ Già al principio degli anni Cinquanta, Pettini aveva iniziato a diffondere le metodologie didattiche ispirate alla cooperazione educativa di Freinet. Egli aveva curato, infatti, una introduzione alla prima traduzione italiana dell'opera del pedagogista francese, *Naissance d'une pédagogie populaire*. Cfr. *Nascita di una pedagogia popolare*, Firenze, La Nuova Italia, Firenze, 1955. Per una ricostruzione della diffusione del freinetismo italiano e sulla vicenda dell'Mce si rimanda a A. Pettini, *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia. Dalla CTS al MCE (1952-1958)*, Milano, Emme Edizioni, 1980.

¹⁹ Sulla figura di Mario Lodi: A. Maria Colaci, *Mario Lodi: il progetto di un maestro*, in *Il '68: una rivoluzione culturale tra pedagogia e scuola. Itinerari, modelli, frontiere*, a cura di C. Betti, F. Cambi, Milano, Unicopli, 2011. Sull'esperienza didattica messa in campo nella scuola elementare di Vho: cfr. J. Meda, *Gli esperimenti scolastici di Barbiana e Vho. La scuola come luogo di inclusione e come spazio di crescita civile e democratica (1948-1968)*, in *Inclusione e promozione sociale* cit., in particolare pp. 96-101. Sull'esperienza di Vho imprescindibile il racconto diaristico di Lodi: Id., *C'è*

ri. Quest'ultimo avrà sicuramente il merito di avviare un tentativo di integrazione fra marxismo e attivismo, «non tanto sul terreno teorico, quanto nell'elaborazione di una didattica avanzata sul piano metodologico-scientifico e allo stesso tempo legata a una prospettiva politica di trasformazione della realtà».²⁰

Proprio l'ispirazione marxista, mediata soprattutto dall'utilizzo delle categorie gramsciane, a proposito della funzione dell'"intellettuale collettivo" inteso come strumento critico volto al superamento della concezione magica del mondo diffusa dal senso comune, permette a Ciari di accogliere le innovazioni più significative del pensiero pedagogico a lui contemporaneo (Dewey, Bruner, Piaget), senza accettarne l'ideologia implicita, «ma tentando di utilizzare i vari elementi per quel tanto che essi avevano di valido all'interno di una visione rivoluzionaria della società».²¹

Più in generale, occorrerà attendere ancora a lungo, ovvero il superamento della logica dei blocchi ideologici contrapposti, per cogliere affinità significative tra un pensatore come Dewey, a lungo appunto oscurato nell'orizzonte marxista perché "appartenente al blocco occidentale", e la pedagogia marxista, in particolar modo di matrice gramsciana.

III. Il decollo industriale del Paese e il riformismo scolastico "contraddittorio"

Tornando al contesto generale, sul finire degli anni Cinquanta il quadro economico e politico dell'Italia muta profondamente, determinando anche un cambiamento degli orientamenti delle forze politiche nei confronti della scuola. Proprio il boom economico, avvenuto tra il 1958 e il 1962,²² innesca rapide trasformazioni sociali che portano a ripensare la funzione della scuola in un Paese a capitalismo maturo.²³

speranza se questo accade a Vho: pagine di diario, Milano, Edizioni "Avanti!", 1963.

²⁰ C. Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano* cit., p. 133.

²¹ *Ivi*, p. 136. Questo discorso è particolarmente centrale nel suo celebre: *La grande disadattata*, Roma, Editori Riuniti, 1972.

²² Guido Crainz ha parlato di questa fase mettendo in luce come il decollo industriale del Paese non abbia coinciso con un cambiamento nella redistribuzione della ricchezza. Essenzialmente lo sviluppo economico italiano avverrà a trazione delle esportazioni dei cosiddetti settori produttivi maturi (agevolato dall'istituzione della Comunità Economica Europea a cui l'Italia aderisce, com'è noto, nel 1957) come il tessile e senza una vera politica pubblica di pianificazione di investimenti in infrastrutture e servizi pubblici (ospedali, scuole, sviluppo edilizia pubblica). Cfr. G. Crainz, *Il paese mancato: dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Roma, Donzelli, 2003.

²³ Già nel 1954 *L'inchiesta parlamentare sulla miseria e la disoccupazione* aveva

Massimo Baldacci fa risalire a questa stagione l'inizio della fase relativa al "riformismo scolastico contraddittorio" che si protrarrà fino allo spartiacque del Sessantotto. Esso si intreccia con le vicende che portano alla nascita del Centro-sinistra, con l'ingresso del Partito socialista nella compagine governativa.

Un simile equilibrio politico più avanzato rende possibile affrontare per la prima volta la necessità di dare finalmente corso al dettato costituzionale che sul piano scolastico, come abbiamo visto, indicava l'innalzamento dell'obbligo scolastico a 14 anni.

La legge che entra in vigore il 31 dicembre 1962 (L. n. 1859) e che istituisce la scuola media unica, rappresentò l'esito di una non facile mediazione governativa tra Dc e Psi, ma anche l'espressione dell'apporto di una spinta «riformista dal basso, creata dalle battaglie politico-sindacali delle forze progressiste (partiti, sindacati, associazionismo, movimenti), non senza l'appoggio della parte avanzata del mondo cattolico».²⁴

Proprio in merito ad una attuazione della riforma in senso radicalmente democratico, forte fu ancora l'impegno portato avanti dagli intellettuali di «Riforma della scuola». Particolarmente attivo in questa direzione fu Manacorda, il quale era stato anche chiamato dal responsabile cultura del Pci, Mario Alicata, tra il 1958 e il 1959, a far parte della commissione che predispose il testo di legge (che diverrà il disegno di legge n. 359 presentato al Senato il 21 gennaio 1959) promosso dai parlamentari Ambrogio Donini e Cesare Luporini a nome del gruppo del Pci. Il progetto a firma Pci mirava all'istituzione di una scuola media unica senza latino e con un asse pedagogico-didattico espresso dal rilievo dato alla formazione dello spirito scientifico e del senso storico.

Manacorda prende posizione pubblicamente scrivendo sulle colonne del periodico dell'Associazione Difesa e Sviluppo della Scuola Pubblica Italiana (ADESSPI), «Scuola e Costituzione», nell'intento di sottolineare il fatto che dietro la perorazione a favore del mantenimento dell'insegnamento del Latino – chiesto allora sia da una parte del mondo intellettuale sia da buona parte del corpo docente, ancora pro-

documentato lo stretto intreccio fra disoccupazione e analfabetismo, denunciando come il 70% dei lavoratori italiani fossero sprovvisti della licenza elementare. Nel 1961 il rapporto Svimez sull'istruzione metteva in luce la necessità, per il mercato del lavoro italiano, di aumentare la quota dei laureati e di prevedere «quadri tecnici qualificati» per sostenere l'ammodernamento dell'industria. Cfr. G. Ricuperati, *Storia della scuola in Italia*, Brescia, La Scuola, pp. 140-145.

²⁴ M. Baldacci, *La scuola al bivio* cit., 169.

fondamente legato, quest'ultimo, ad un modello elitario di selezione scolastica²⁵ – si mascherasse un atteggiamento snobistico e aristocratico della cultura, teso a mantenere una separazione di classe. Egli avverte, infatti, «l'urgenza del rinnovamento del principio educativo»²⁶ – dizione dichiaratamente mediata da Gramsci – capace di tradurre ciò che il Latino aveva rappresentato per la cultura umanistico-classica, un esempio di rigore e «abitudine a ragionare, nonché di autonomia morale».²⁷

Senza dubbio vi è da dire che l'istituzione della media unica fu un'innovazione senza precedenti che scardinava, almeno nelle intenzioni, l'assetto fortemente classista che il sistema scolastico italiano aveva ereditato dal fascismo. Con l'abolizione dell'avviamento professionale e l'innalzamento dell'obbligo scolastico «ai bambini non fu più imposto quell'orientamento precoce tra studio e lavoro che, di fatto, fino a quel momento, ne aveva subordinato la maggior parte ai condizionamenti deterministici del contesto familiare, culturale e socioeconomico di provenienza».²⁸

Anche se va parimenti sottolineato come si trattò solo in parte di una vittoria per le forze laiche, quelle aderenti al cattolicesimo democratico e quelle comuniste, che intorno alla "questione del Latino" avevano costruito un fronte per l'istituzione di una scuola finalmente democratica. La legge infatti istituì infine che lo si sarebbe insegnato nel secondo anno come "integrazione" dell'Italiano, tornando poi facoltativo nella terza. Esso però rimase requisito fondamentale per l'accesso al liceo classico fino al 1979.

Più in generale va anche detto che questa riforma si iscrive nella fase di maggiore spinta propulsiva del Centro-sinistra.²⁹ Al principio

²⁵ Sul finire del decennio Marzio Barbagli e Marcello Dei compiono un'analisi sociologica sulla condizione degli insegnanti mettendo in luce come l'attuazione della scuola media unificata aveva trovato una forte opposizione proprio da parte di una cospicua parte dei docenti di estrazione piccolo-borghese, che vedevano in essa uno scadimento del proprio ruolo sociale. Cfr. M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, il Mulino, 1969.

²⁶ M.A. Manacorda, *Discussione sulla scuola media comune*, in «Scuola e Costituzione», 11, novembre 1962, p. 20.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ A. Angelucci, G. Aragno, *Le mani sulla scuola. La crisi della libertà di insegnare e di imparare*, Roma, Castelvecchi, 2020, p. 94.

²⁹ In merito alla valutazione relativa alla stagione del Centro-sinistra la critica storiografica è molto discorde. Una parte della storiografia più recente tende ad individuare in quell'arco di tempo che inizia, formalmente, con il primo governo presieduto da Amintore Fanfani nel 1962, fino ai tre governi con a capo Aldo Moro, dal

del 1966, al varo del terzo governo Moro, era ormai evidente come la fase riformatrice si fosse spenta. La politica di programmazione con una forte impronta sociale che aveva caratterizzato il decollo del primo Centro-sinistra non ebbe la forza di imporsi anche sui grandi gruppi economici e sugli interessi corporativi che avevano continuato in quegli anni a tramare nell'ombra per evitare che anche l'Italia, come molti paesi occidentali si avviavano a fare, si aprisse a politiche di espansione economica di indirizzo keynesiano.³⁰

IV. Apice e declino della stagione delle riforme

Fu proprio a questo punto, all'apice della stagione del Centro-sinistra, quando era ormai evidente il fatto che rispetto ad un progetto di modernizzazione strutturale del Paese aveva prevalso un programma "minimalista", che possiamo individuare quel tornante storico che rappresentò il primo grande spartiacque dalla fine delle Seconda guerra mondiale, decisivo anche sul fronte delle riforme scolastiche, ovvero la contestazione studentesca del Sessantotto.

Più in generale occorre dire che con la contestazione del Sessantotto, che ebbe una portata culturale di dimensioni trans-nazionali com'è noto,³¹ «la geo-cultura politica tradizionale dell'Occidente (che nel no-

1963 al 1968, che vedono l'ingresso dei socialisti nella compagine di governo, l'unico significativo allargamento dell'area democratica durante il periodo della Guerra fredda. Su questa interpretazione, cfr. A. Giovagnoli, *La repubblica degli italiani. 1946-2016*, Roma, Laterza, 2016. Un'altra parte, invece, tende a vedere in quella stagione politica un'occasione di "riformismo mancato", all'interno della quale le grandi riforme strutturali che avrebbero dovuto dotare il Paese di infrastrutture materiali e culturali in grado di permettere all'Italia di competere a livello internazionale con le più grandi democrazie mature, furono di fatto riforme "correttive", un'opera di "razionalizzazione" che non incisero sull'assetto del capitalismo patrimonialistico italiano e incentrato su grandi gruppi industriali. Su questa interpretazione cfr. Y. Voulgaris, *L'Italia del centro-sinistra. 1960-1968*, Roma, Carocci, 1998 e G. Vacca, *L'Italia contesa. Comunisti e democristiani nel lungo dopoguerra. 1943-1978*, Venezia, Marsilio, 2018, in particolare pp. 209ss.

³⁰ Cfr. S. Lanaro, *Storia dell'Italia repubblicana. L'economia, la politica, la cultura, la società dal dopoguerra agli anni '90*, Venezia, Marsilio, 1997, in particolare pp. 357-365.

³¹ Gli atti d'accusa fatti propri dalla contestazione studentesca del Sessantotto ruotavano intorno a due temi principali. Da una parte la critica al carattere classista e borghese della scuola, rea di colpire con la selezione scolastica le classi subalterne. Dall'altra essa veniva considerata un'istituzione autoritaria e dogmatica, la cui funzione era quella di conformare i giovani secondo l'ideologia borghese-capitalistica, e farne quindi sudditi docili e utili al sistema. La sua direttrice di contestazione fu davvero planetaria: si va, solo per fare alcuni esempi celebri, dall'area anglo-americana con l'esperienza di *Summerhill* di Alexander Neill, alla Francia con il movimento della

stro Paese si è fusa con quella cattolica), di tipo sostanzialmente gerarchico, entra in crisi d'egemonia».³²

Nello specifico del caso italiano poi all'esaurirsi dell'azione di riformismo dall'alto che, sul piano strettamente scolastico, come abbiamo visto, non riuscì a dare seguito ad un processo di allargamento realmente democratico, rendendo operante quella uguaglianza nelle condizioni di accesso, che avrebbe rappresentato la traduzione nella prassi degli ideali di inclusione sanciti dalla Carta costituzionale,³³ rispose una spinta riformatrice dal basso. Essa permetterà, sull'onda d'urto prodotta dalla contestazione studentesca che presto si unisce alle rivendicazioni dell'"autunno caldo" degli operai,³⁴ anche sul piano

pedagogia istituzionale di Roger Lapassade, nutrito di presupposti marxisti, strutturalisti e psicanalitici, fino all'area latino americana dove incontriamo la pedagogia degli oppressi di Paulo Freire, la quale rifiutando una concezione depositaria del sapere, intende promuovere l'esperienza vissuta degli oppressi, in una prospettiva di liberazione prima di tutto culturale dalla dinamica di dominio. Cfr. M. Baldacci, *L'antitesi pedagogica del Sessantotto*, in D. Scacchi, G. Lopez *et alii*, 1968 e niente fu come prima, Roma, Edizione Conoscenza, 2018, pp. 67-77.

³² M. Baldacci, *La scuola al bivio* cit., p. 170.

³³ Sarebbe stato necessario infatti operare nella direzione di una massiccia opera di finanziamento pubblico delle infrastrutture scolastiche che avrebbero dovuto, tra l'altro, rispondere alla tumultuosa ondata di ingressi che si verificò all'indomani dell'innalzamento dell'obbligo scolastico. Anche se, va detto, pur segnalando una crescita evidente, il tasso di frequenza scolastica continua ad essere preoccupante per tutti gli anni Sessanta: «95% alle elementari, 74% nei bambini tra gli 11 e i 14, contro il 98-99% dei principali paesi europei [...] in sostanza il salto decisivo della scolarizzazione media e superiore inizia senza che si sia consolidata quella di base né che sia stato sconfitto l'analfabetismo». M. Galfrè, *La scuola media unica, il ritardo scolastico e gli "alunni disadattati". I primi bilanci*, in *Inclusione e promozione sociale* cit. p. 253.

³⁴ A partire dalla seconda metà del 1968 in Italia, unico tra i paesi occidentali, si verifica l'incontro tra il movimento studentesco e le rivendicazioni portate avanti dal sindacato, specie Metalmeccanico, il quale per la prima volta riunisce le diverse sigle sindacali in una organizzazione ora comune (Federazione Lavoratori Metalmeccanici-Flm). Fu proprio in forza di questo sodalizio, secondo molti storici, che furono varate alcune delle leggi più significative di tutela del lavoro nel nostro Paese: furono abolite le cosiddette "gabbie salariali" che avevano creato una sperequazione retributiva e fu introdotto un contratto di lavoro unico su scala nazionale; così come, a sottolineare l'impatto esercitato dal movimento studentesco, furono approvate le 150 ore intese come permessi studio retribuiti per i lavoratori che possono essere considerate all'origine del grande programma di educazione degli adulti, che decollerà nel corso degli anni Ottanta. Sul tema è imprescindibile B. Trentin, *Autunno caldo. Il secondo biennio rosso (1968-1969)*, Roma, Editori Riuniti, 1999; vedi anche S. Turone, *Storia del sindacato in Italia dal 1943 al crollo del comunismo*, Bari, Laterza, 1976.

scolastico, nella prima parte degli anni Settanta, di raggiungere l'apice di quella che è stata definita la stagione delle riforme. Abbiamo così, nel volgere di uno stretto giro di anni, l'introduzione della materna statale nel 1968,³⁵ l'istituzione del tempo pieno nel 1971, il varo delle 150 ore nel 1973, fino ad arrivare ai Decreti delegati del 1974, e alla Legge 517/77 sulla programmazione e la valutazione che abolisce i voti ed erige un argine alla selezione nella scuola elementare.

Tuttavia, va detto, più in generale non si riuscì a scardinare del tutto l'assetto classista della struttura scolastica italiana, come misero in luce le denunce che giungevano da esperienze di "frontiera", dalla Scuola di Barbiana di Don Milani, alle pratiche radicali messe in campo da Albino Bernardini, Mario Lodi e Don Roberto Sardelli, solo per fare alcuni esempi tra i più celebri.³⁶

Se infatti era vero che era aumentata la domanda d'istruzione, anche quando non si perdeva nella ancora altissima dispersione scolastica, era costretta ad incanalarsi nel "vicolo cieco" della scuola di avviamento pensata non come reale saldatura tra istruzione e lavoro, ma come blocco alla mobilità sociale.

V. La svolta neoliberista e la scuola "fabbrica del capitale umano"

Si può affermare, inoltre, che se non si arrivò ad una reale trasformazione in senso democratico della struttura scolastica italiana, ciò è da ascrivere anche ad un mutamento di fase avvenuto in tutto l'Occidente. Dal punto di vista del quadro generale, infatti, agli inizi degli anni Settanta si manifestano i segni di una rilevante crisi economica che lo

³⁵ La legge sulla materna statale (L. 68/444) recepisce, almeno dal punto di vista formale, la rivoluzione copernicana messa in campo dal movimento femminista basata, tra le altre istanze, anche sul superamento di genere nella divisione del lavoro di cura e sul principio dell'universalizzazione dei servizi; anche se il fatto che si continuasse a chiamarla "materna" e non "di infanzia", come sottolineò Elena Gianini Belotti, significava che esisteva ancora, specie nell'educazione, una forte introiezione del ruolo ascritta all'universo femminile. Cfr. E. Gianini Belotti, *Dalla parte delle bambine*, Milano, Feltrinelli, 1971.

³⁶ Come è noto l'opera educativa di Don Milani è fortemente caratterizzata da una ripresa dei valori di uguaglianza evangelici e da una riattualizzazione delle istanze di democrazia sociale espresse nella carta costituzionale. Cfr. Scuola di Barbiana [L. Milani], *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967. Sull'esperienza di maestro elementare di Albino Bernardini in una borgata romana, cfr. *Un anno a Pietralata*, Firenze, La Nuova Italia, 1968; per quanto riguarda invece la figura e l'esperienza di recupero, portata avanti da Don Sardelli, con i figli dei baraccati dell'Acquedotto Felice a Roma: cfr. da ultimo R. Sardelli, M. Fiorucci, *Dalla parte degli ultimi*, Roma, Donzelli, 2020; imprescindibile: *Scuola 725, Non tacere*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1971.

“shock petrolifero” del 1973 porta allo scoperto.³⁷ Alla caduta dei tassi di profitto segue l’inizio di una radicale ristrutturazione del processo di accumulazione, il quale mette fine, su scala planetaria, come ha rilevato Giovanni Arrighi, alla fase espansiva del capitalismo americano, basata essenzialmente sulla crescita della produzione manifatturiera.³⁸

L’avvento di un neo-conservatorismo aggressivo, capeggiato dalle politiche neoliberiste promosse da Margaret Thatcher nel Regno Unito e da Ronald Reagan negli Stati Uniti, sul finire degli anni Settanta del Novecento, intenderanno, da lì in poi, muoversi nel senso di rispingere indietro le pressioni del mondo del lavoro, che avevano raggiunto traguardi contrattuali giudicati ormai insostenibili.³⁹ Inizia a logorarsi il compromesso socialdemocratico tra capitale e lavoro che, specie nel nostro Paese, determina una progressiva marginalizzazione delle forze di sinistra che avevano guidato il processo di modernizzazione negli anni Sessanta.

Questo mutamento del quadro sociale e politico produce ripercussioni gravi sul terreno delle riforme scolastiche andando a caratterizzare quel modello di scuola funzionale, come vedremo, al “dominio del mercato”.

Va ricordato, inoltre, che già da tempo, partendo dall’affermarsi di un nuovo paradigma in campo educativo negli Usa sul finire degli anni Sessanta, lo scenario era cambiato. Con le teorie del curricolo e della programmazione, connesse allo strutturalismo di Jerome Bruner, si era andato affermando un modello di scuola legato al concetto di prestazione sempre più funzionale alla costruzione dell’efficienza richiesta dal modello neoliberista e ormai lontano dall’ispirazione dell’*ethos* democratico, sviluppatosi nella cornice della cultura progressista tra gli anni Cinquanta e Sessanta.

Si tratta di un mutamento di paradigma di cui in Europa abbiamo ricadute significative a partire dal celebre *Rapporto Delors sull’Educazione per il Ventunesimo Secolo*, promosso dall’Unesco, il quale propone un’astratta conciliazione di elementi «socialdemocratici e neoli-

³⁷ Cfr. M. Baldacci, *La scuola al bivio* cit., p. 171.

³⁸ Cfr. G. Arrighi, *Il lungo XX secolo*, Milano, il Saggiatore, 2014.

³⁹ Alla progressiva compressione dei costi salariali, attuata anche attraverso la delocalizzazione produttiva, farà seguito la strada dell’automazione dei processi produttivi, sorretta dalla rivoluzione tecnologica legata all’informatica, alla robotica e alla telematica, e della marcata finanziarizzazione dell’economia, favorita dalle transazioni per via telematica. Cfr. D. Harvey, *L’enigma del capitale e il prezzo della sua sopravvivenza*, trad. it. di A. Oliveri, Milano, Feltrinelli, 2011.

beristi, di sviluppo umano e di produzione di capitale umano»,⁴⁰ che si iscrivono totalmente nella cornice neoliberista.

Le stesse politiche formative dell'Unione Europea saranno in linea con la nuova temperie politico-culturale: da un lato il *Libro Bianco su istruzione e formazione* (Cresson 1995), mette in primo piano il problema dell'adeguamento dell'istruzione alle «dinamiche di un'economia globale basata sulla conoscenza»,⁴¹ dall'altra la "Strategia di Lisbona" (2000) indica una serie di traguardi formativi comunitari, giocati sul nuovo paradigma dell'efficienza del mercato e della valorizzazione della competizione, da raggiungere entro un decennio, per fare dell'Unione europea una delle economie più avanzate del pianeta.

È a partire da questa mutata cornice storico-sociale che, come hanno sottolineato bene molti interpreti, andrebbero rilette le riforme scolastiche avutesi negli ultimi vent'anni nel nostro Paese. Senza poterci addentrare in un resoconto analitico delle stesse, giacché questo compito travalicherebbe di molto i limiti imposti a questo lavoro, quello che dobbiamo far emergere è l'idea complessiva di scuola, nonché la visione della sua funzione nella società, che si è andata affermando.⁴² Nella concezione neo-liberista, infatti, la scuola si pone, innanzitutto, come un'agenzia di formazione di produttori dotati dell'equipaggiamento cognitivo necessario alle aziende.

Si tratta di una visione in linea con il paradigma delle "competenze" da acquisire e spendere nel mercato del lavoro, secondo il modello del neo-liberismo, a discapito di una scuola che, seguendo il dettato della Carta costituzionale, era incentrato, come abbiamo visto, sullo sviluppo di un indirizzo formativo unitario della persona e del pensiero critico.

⁴⁰ M. Baldacci, *La scuola al bivio* cit., p. 174.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² In questo quadro la fase della scuola neoliberista, nel nostro Paese, ha iniziato a muovere i primi passi con gli anni della cosiddetta Seconda Repubblica, caratterizzati da un inedito bipolarismo e dall'alternanza dei governi. Fin dal programma elettorale di Silvio Berlusconi (1994) le famose "tre i" (impresa, internet, inglese) annunciavano un disegno di modernizzazione della scuola secondo i dettami dell'aziendalismo neoliberista. Tale ispirazione attraversa per tutti gli anni Novanta le riforme messe in campo sia dal centro-destra sia dal centro-sinistra. Dalla autonomia amministrativa degli istituti scolastici favorita dalla riforma Bassanini (1997), alla vera e propria ristrutturazione neoliberista identificabile con i governi di centro-destra dal 2001 in poi, fino a giungere, dopo la parentesi del governo tecnico di Monti nel 2011, ai governi guidati dal Partito democratico, dove la ristrutturazione neoliberista si presenta «senza paludamenti di sorta». Cfr. M. Baldacci, *La scuola al bivio* cit., p. 177.

VI. Per una "nuova" scuola democratica: tornare alla lezione di Gramsci e Dewey?

Occorrerebbe, per poter arginare la tendenza attuale di una scuola vista come subalterna e funzionale alle esigenze imposte dal mercato, mettere in campo una operazione "contro-egemonica". Basterebbe, da questo punto di vista, riprendere le indicazioni dei classici del marxismo. Marx, ad esempio, si pronuncia per l'unione di istruzione e lavoro produttivo nella formazione dei ragazzi, articolandola nelle forme dell'educazione spirituale, connessa all'educazione fisica e all'istruzione politecnica. La sua prospettiva è quella – come Manacorda sottolineò già negli anni Sessanta del secolo scorso – della formazione dell'*uomo onnilaterale*, contro l'unilateralità generata da una preparazione solo tecnica o solo pratica.⁴³

Sono due i pensatori che, nel Novecento, anche appartenendo a tradizioni culturali diverse, hanno riflettuto sull'importanza di questo nesso.

Da un lato Gramsci, in ambito marxista, per il quale la scuola, puntando alla formazione completa dell'essere umano, deve superare la storica separazione tra gruppi dirigenti e gruppi subalterni. A questo scopo una scuola unitaria fino ai 15-16 anni deve fondarsi sull'unità tra due assi formativi: quello tecnico-scientifico e quello storico umanistico.⁴⁴

Dall'altro un democratico come lo statunitense John Dewey nella sua idea di «scuola-laboratorio» pone sullo stesso piano il sapere, il pensare e il fare, giacché non si dà mai una conoscenza che non sia «ricostruzione dell'esperienza». Proprio quest'ultimo, in *Democrazia e Educazione* del 1916, sostiene la necessità, in un «regime democratico», in cui vige «un'uguaglianza tra dirigenti e diretti e in cui tutti gli individui sono potenzialmente governanti»,⁴⁵ di riformare e diffondere un'istruzione pubblica quanto più allargata alla partecipazione di sempre maggiori settori della società, soprattutto di quelli che per secoli sono stati confinati a ruolo, per dirla con Gramsci, di classi subalterne.

⁴³ Lo sviluppo armonico di tutte le facoltà dell'essere umano, per Manacorda, è ciò cui deve guardare una pedagogia capace di essere sempre all'altezza delle sfide poste dal tempo presente, per formare uomini e donne capaci di muoversi consapevolmente nella complessità del proprio tempo storico. Cfr. Id., *Marx e la pedagogia moderna*, Roma, Editori Riuniti, 1966.

⁴⁴ Per un'analisi di queste questioni nel pensiero educativo di Gramsci: cfr. M. Baldacci, *Oltre la subalternità* cit.

⁴⁵ J. Dewey, *Democrazia e Educazione*, trad. it. di E. Enriques Agnoletti, Firenze, La Nuova Italia, 2000, p. 110.

Proprio in ragione del fatto che tanto per Dewey quanto per Gramsci queste classi, relegate per secoli ai margini della storia, hanno l'opportunità di diventare governanti, si impone loro la necessità e l'obbligo di istruirsi e di elaborare una coscienza critica che le sottragga dall'atteggiamento di passività e sottomissione al potere costituito. In particolare, come è stato sottolineato, Dewey vuole contrapporre al vecchio dogmatismo, in cui tutto l'insegnamento ruotava intorno alla logica dell'ascolto e all'accumulazione nozionistica di dati un «nuovo credo pedagogico». Fondamentale è riuscire a far vivere «natura e società» nell'aula scolastica, al fine di elaborare una cultura critica che sia parola d'ordine della democrazia.⁴⁶

Analogamente Gramsci, nel Quaderno 12, dedicato, com'è noto, all'analisi del nesso tra intellettuali, società civile e scuola, stabilisce un nesso inscindibile tra democrazia (intesa come organizzazione della società in cui vige una corrispondenza tra dirigenti e diretti) ed educazione, analizzando la questione sia da un punto di vista strettamente economico, in quanto in una società in cui si è abbattuto il privilegio è previsto che «lo Stato possa assumersi le spese che oggi sono a carico della famiglia per il mantenimento degli scolari»,⁴⁷ ma anche, e qui la assonanza con Dewey sembra forte, da un punto di vista morale, etico.

Di fondamentale importanza nel progetto educativo di entrambi i pensatori è quello di legare la tematica della educazione democratica alla diffusione "dello spirito scientifico", al fine di superare l'elemento magico e folklorico, tipico delle classi sociali subalterne.

Come conciliare, allora, una simile prospettiva con quelle richieste che il mondo economico e politico muove alla scuola oggi, che, come abbiamo messo in luce, si riducono alla necessità di curare la formazione alla creazione di competenze?

Proprio alla luce delle riflessioni sia di Gramsci sia di Dewey, i quali, da prospettive differenti, hanno comunemente insistito nella loro analisi sulla necessità di educare personalità "critiche", capaci, per dirla con Gramsci, di farsi interpreti "contemporanei" della propria epoca, occorre oggi, più che mai, guardare alle dinamiche interne allo svilup-

⁴⁶ Cfr. M. Alcaro, *John Dewey, Scienza Prassi Democrazia*, Roma-Bari, Laterza, 1997, pp. 30-34; Sul nesso tra educazione e spirito critico-democratico in Dewey vedi anche G. Spadafora, *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*, Roma, Anicia, 2015 e *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, a cura di M. Fiorucci, G. Lopez, Roma, Roma Tre Press, 2017.

⁴⁷ A. Gramsci, *Quaderni del carcere* cit., p. 1534. Per un approfondimento delle questioni di questo quaderno mi permetto di rinviare a A. Gramsci, *Quaderno del carcere n. 12*, a cura di C. Meta, Roma, Edizioni Conoscenza, 2018.

po tecnologico per come esse, nell'epoca del post-fordismo, intrecciano sia la questione strutturale di quello che tradizionalmente viene definito il sapere scientifico-tecnologico inglobato nelle macchine, sia la conoscenza soggettivata nel produttore sotto forma di competenza. Da questo punto di vista la disponibilità di competenze, dunque, rappresenta una necessità storica oggettiva dell'attuale fase di sviluppo delle forze produttive.

Detto ciò sappiamo anche che nell'era dell'obsolescenza istantanea,⁴⁸ ovvero dell'invecchiamento precoce di beni e tecnologie immessi costantemente nel mercato, una scuola che, come peraltro una certa retorica "produttivista" incoraggia a fare, fosse fondata su un nesso immediato tra istruzione e lavoro, sarebbe destinata ad essere sempre in ritardo rispetto alla rapidità delle trasformazioni tecnologiche messe in moto dal progresso scientifico.

Anche alla luce di tale riflessione dunque, un modello di scuola declinato secondo le mere esigenze del mercato sarebbe decisamente controproducente, oltretutto, per tutte le ragioni finora elencate, eticamente discutibile.

Più che mai oggi, nella società della conoscenza, occorre tornare a considerare l'ambiente scolastico nel suo complesso come il luogo adibito allo sviluppo di "abiti mentali" funzionali all'acquisizione di capacità critiche, per dirla ancora con Dewey.⁴⁹

In sostanza la scuola deve poter essere l'ambito al cui interno sviluppare quelle funzioni meta-cognitive che, per dirla con Célestin Freinet, mantengano sempre aperta la «disponibilità ad apprendere».⁵⁰

Solo così sarà possibile riattivare quella finalità democratica, inscritta anche nella nostra Carta costituzionale, che auspicava l'avvento di una scuola capace di realizzare lo sviluppo "completo" di ogni persona e che avrebbe così, nelle intenzioni dei costituenti, promosso una rinascita civile e democratica del Paese.

⁴⁸ Cfr. Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, trad. it. di O. Pesce, Roma-Bari, Laterza, 1998.

⁴⁹ Cfr. J. Dewey, *Come pensiamo*, ed. it. a cura di C. Bove, Firenze, La Nuova Italia, 1986.

⁵⁰ Cfr. C. Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare* cit.