

Scuola secondaria: un'odissea che viene da lontano

Elsa M. Bruni

Professoressa Ordinaria, Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara

e-mail: elsa.bruni@unich.it

Il saggio analizza le principali questioni aperte della scuola secondaria italiana, facendo ricorso a tre leggende mitologiche. La scuola è paragonata al labirinto del Minotauro, un groviglio irto di incertezze e di speranze dove è difficile orientarsi e persino interpretare tutto quanto accade. L'affanno riformistico, nato contestualmente al sistema scolastico italiano, è pareggiabile almeno negli esiti al lavoro di Penelope che tesse la tela di giorno per disfarla all'indomani, ingannando i Proci. Il filo di Arianna richiama l'anelito di un cambiamento reale, di un progetto organico, di una riforma strutturale capace di liberare studenti e insegnanti dalle trappole labirintiche del Minotauro.

Parole-chiave: scuola secondaria, riforma, ricerca, dignità, formazione.

Secondary School: An Odyssey from the Distant Past

The essay examines the main open issues within the Italian secondary school system, drawing on three mythological legends. The school is compared to the labyrinth of the Minotaur, a maze fraught with uncertainties and hopes where it is difficult to find direction and even to interpret what is happening. The reformist drive, which emerged alongside the Italian education system, can be likened, at least in its outcomes, to the work of Penelope, who weaves her tapestry by day only to unravel it the following morning, deceiving the suitors. The thread of Ariadne symbolizes the aspiration for genuine change, an integrated project, and a structural reform capable of freeing both students and teachers from the labyrinthine traps of the Minotaur.

Keywords: Secondary school, Reform, Research, Dignity, Training.

Il labirinto del Minotauro

Ogni discorso sulla scuola secondaria conduce inevitabilmente a trattare dei caratteri peculiari di una determinata società, delle persone che ci vivono e di un particolare momento storico-culturale. La scuola è, a tutti gli effetti, specchio e riflesso della variegata fenomenologia umana e comunitaria.

Quella secondaria, poi, è il grado d'istruzione del sistema formativo che si confronta con la difficile fascia di giovani compresa fra gli 11 e i 19 anni. Età delle crisi, della ribellione; età della leggerezza, mitica età della felicità, innegabile tempo di conflitti, di profonda ricerca di sé e di continua ricostruzione identitaria. La storia dei giovani coincide così con la storia della formazione e, in gran parte, con la storia della scuola. E proprio questa storia di formazione e dei tradimenti ad essa associati rappresenta il punto di partenza per una prima consapevolezza, delineando il percorso che orienterà l'analisi proposta in questa riflessione.

Nella parabola novecentesca ogni tentativo riformistico ha finito per toccare, per lo più nella teoria e molto meno nella pratica, il paradigma strutturale dell'intero sistema scolastico che ancora oggi, scrive Giuseppe Bertagna, “mantiene salde le sue radici sull'humus della riforma Gentile del 1923 e della cultura tipica del primo novecento (Gramsci compreso)” (2018, p. 4).

Analizzando con le lenti della revisione storica le vicende della scuola secondaria nel contesto nazionale, emergono con immediatezza tre principali macro-temi, sui quali si è cercato e si cerca di intervenire con sistematicità: a) la formazione degli insegnanti; b) la qualificazione e la valutazione degli apprendimenti; c) la definizione di una pedagogia e di una didattica per la scuola secondaria.

Attorno a questi tre temi-ambiti si legano sia questioni specialistiche, inerenti alla funzione della scuola e alla sfida di intercettare i bisogni formativi che cambiano rapidamente, sia questioni tecnico-politiche dipendenti dagli indirizzi dei governi che si sono alternati nel tempo, con visioni alquanto differenti sulla scuola e sull'educazione per la società.

Pertanto, esistono molteplici, forse infinite, prospettive dalle quali esaminare la scuola secondaria, la scuola “cerniera”, come era chiamata nell'Ottocento e che oggi è nodo di congiunzione e mediazione fra l'istruzione di base, il mondo del lavoro e il sistema universitario. Di certo, l'annosa questione dell'istruzione secondaria e della sua riforma ha segnato ogni momento

della storia nazionale, sebbene solo raramente abbia conquistato una certa autonomia di discussione, finendo con un gioco di perenni rimandi per allacciarsi ad altro e per connotarsi ideologicamente (Bonetta, 2020).

Come si è anticipato, i punti di vista si intrecciano inevitabilmente in un groviglio dinamico, sul quale è possibile svolgere più livelli di analisi. Tale intreccio emerge via via attraverso l'esplorazione di diversi piani, che spaziano dai contesti normativi, recanti le linee guida e i vincoli legali, a quelli strutturali, che delineano le caratteristiche organizzative e le infrastrutture del sistema. A questi si aggiungono le considerazioni sui ruoli, le responsabilità, le posizioni e le funzioni degli attori coinvolti, ciascuno dei quali porta un diverso contributo educativo e professionale.

Per di più, il discorso si arricchisce considerando gli itinerari educativi, che si concretizzano attraverso la strutturazione di modelli didattici, nei quali convergono la combinazione disciplinare e la pianificazione didattica. Modelli che non solo riflettono le pratiche educative, ma sono anche influenzati a fondo dalle ideologie e dalle teorie pedagogiche, finalizzate a una formazione coerente e articolata.

Al cuore del processo educativo, inoltre, risiedono i temi relativi agli scopi e ai metodi, cioè quelli riferiti alle finalità dell'insegnamento e alle più adeguate didattiche curriculari. Va poi considerato il sistema di valutazione che, a sua volta, si configura come uno strumento fondamentale per misurare e monitorare il raggiungimento degli obiettivi educativi, operando così, almeno in principio, come una guida per meglio indirizzare le pratiche didattiche.

Nel mezzo ci sono le dinamiche interne alle relazioni tra i vari attori coinvolti nel sistema educativo, vale a dire studenti, docenti, amministratori e altri soggetti. Sono dinamiche stratificate, poiché dipendono sia dalle interazioni, dai conflitti e dalle alleanze che si formano in risposta alle esigenze e alle aspettative dei singoli, sia dalle influenze reciproche tra i differenti piani e ambiti considerati. Il risultato è una rete complessa e interconnessa di relazioni, che definisce e ridisegna continuamente il panorama educativo e professionale.

Vale poi ricordare come ciascuno degli aspetti evocati generi ulteriori richiami e apra ulteriori questioni, scomponendosi e ricomponendosi anche alla luce degli apporti scientifici più sofisticati che negli ultimi decenni hanno gettato nuova luce sulla realtà scolastica, sui processi formativi e, più in generale, sulla realtà umana oltretutto sul rapporto, oggi così inedito e dinamico, con la *téchne*. Quest'ultima, nella veste di tecnica e tecnologia, pone più

interrogativi etici sui potenziali rischi di automazione dei processi formativi, decisionali e di apprendimento dei giovani e, in generale, delle persone.

Pensiamo a tal proposito al significato assunto dalla rivoluzione *mass-mediale* che ha di fatto trasformato i luoghi della formazione e la stessa comunicazione educativa, incidendo sui modi di costruire i saperi, le identità e le visioni del mondo da parte dei giovani.

E pensiamo all'intelligenza artificiale e alle sue interazioni con l'intelligenza umana, che innegabilmente creano potenzialità ma anche insidie connesse alla digitalizzazione dei processi di sviluppo e di trasformazione delle persone. La *téchne*, manifestazione fondamentale della condizione umana, riflette allo stesso momento il potenziale creativo dell'uomo e, oggi più che mai, la paura dell'alienazione in quanto sfuma i confini tra naturale e artificiale (Heidegger, 1954; Bodei, 2019). Quella *téchne* che era abilità manuale e insieme sapere complementare di teoria e pratica, orientato al bene comune e al miglioramento della vita, nel farsi tecnica suscita interrogativi che interessano in primo luogo i processi educativi. Il rischio è quello di passare da una dimensione integrata con la conoscenza e con l'etica a una pratica autonoma, iperspecializzata, caratterizzata dalla centralità della tecnologia, che scommette sul poter fare a meno dell'uomo (Arendt, 1958; Ellul, 1977; Coeckelbergh, 2020; Floridi, 2021).

A ben guardare, la tecnica si espande ben oltre il dominio materiale, si trasforma in un elemento pervasivo della società (cfr. Ihde, 1990) e finisce per incidere sull'idea stessa di esperienza come categoria fondante del processo educativo, deweyanamente intesa quale modo "di fare e di patire" (Dewey, 1938). Diventa perciò qualcosa di diverso, se rapportata a una realtà che sfugge e se collocata all'interno di uno spazio ir-reale, nel quale le informazioni si impongono "nascondendo" le cose e il loro significato (Boden, 2018; Han, 2021).

Vale poi la pena sottolineare i nuovi assetti delle società, sempre più multiculturali, che rendono più problematica la questione dell'identità, della convivenza e dell'integrazione, e inducono a sperimentare forme e modi non controllabili dalle tradizionali prassi educative.

Sono alcuni fenomeni, questi, che fungono da "agenti" interroganti tanto il sistema educativo quanto la pedagogia. La scuola, quella secondaria in modo particolare, è da ripensare come luogo effettivo di formazione e trasformazione umana, nella sua struttura, statuto e funzioni. Allo stesso tempo, la ricerca educativa va rilanciata in quanto capace di incidere sulla vita

delle persone e della società, rinunciando di conseguenza a ogni lettura standardizzata e a qualsivoglia teoria di tipo retrospettivo. Per entrambi i livelli della riflessione, che richiamano la scuola e la pedagogia, la via da percorrere è quella dell'aprirsi all'integrazione dei paradigmi, quale possibilità di comprensione di quelle interconnessioni operanti nella realtà materiale e umana per riformulare percorsi più in linea con i bisogni inediti delle persone. A questo scopo, bisogna anzitutto ricentrare e proporre una narrazione credibile, un fine, *il fine* di una scuola di vita per le giovani generazioni.

La scuola secondaria necessita di un ripensamento strutturale, proprio *nella e della* sua architettura, attraverso innanzitutto l'approvazione di una nuova coscienza, certamente più complessa e problematica, ma senza dubbio realistica e non approssimativa. D'altra parte, sono proprio i difficili teatri che si aprono alla vista del mondo giovanile, a invocare una reazione rispetto alle impostazioni formalistiche che, anche sotto il profilo didattico, hanno pensato e pensano ancora di poter contenere tutto e dare spiegazioni razionalistiche su tutto (Erbeta, 1999 e 2001; Pietropolli Charmet, 2000; Maddrussan, 2017; Barone, 2019; Cambi, 2021; Istituto Giuseppe Toniolo, Ed., 2014).

Come si può ipotizzare, però, di rendere statico ciò che è per sua stessa natura dinamico? Come si può pensare di formulare teorie e dare luogo a pratiche che pretendono di rispondere, con un *continuum* di regole fisse, a bisogni umani e formativi che sono pluriarticolati e soprattutto variabili e imprevedibili?

È evidente che si tratta di bisogni formativi che eccedono e oltrepassano gli argini del vecchio sistema scuola-centrico; quella auspicata è quindi una formazione che non si configura e non può più configurarsi mediante la mera adozione di saperi codificati.

Certo, la svolta decostruttiva di fine Novecento ha giovato molto in termini di ricaduta epistemologica e metodologica sul discorso intorno all'educativo. Di sicuro ha reso possibile e necessaria l'emancipazione dal *modus*, esclusivamente filosofico, di pensare l'educazione come un percorso logico-razionale dalla doppia missione, cioè formare il cittadino ideale e assicurare il mantenimento della struttura sociale. Questa geometria centralistica aveva la sua ragion d'essere per la funzione che la scuola secondaria era chiamata a svolgere; infatti, sotto forma di opzione di politica scolastica, il centralismo scolastico assicurava un'uniformità formativa in tutto il territorio nazionale e ramificava i percorsi curriculari per preservare i diversi *status* sociali.

La tela di Penelope

A ben guardare, per quanto si cerchi di superare l'opzione centralistica della scuola, si continua a ritenerla essenziale per perpetuare il modello tradizionale che garantisce il controllo e la verifica degli aspetti formali, direttamente osservabili, dei processi formativi. È stata questa, in fondo, la formula che ha conferito staticità alla scuola secondaria italiana; si è quindi concentrato il *focus* dell'attenzione sempre sugli stessi aspetti, quelli che consentivano di selezionare in modo affidabile, di valutare gli esiti nei diversi ambiti, dal buon funzionamento dell'istituzione educativa al progresso di un allievo nell'apprendimento, accertando il suo raggiungere una specifica soglia, indicata comunemente quale livello minimo di competenza. Verifica e valutazione attestavano in modo attendibile, idealmente oggettivo, se determinati obiettivi prefissati fossero stati o meno conseguiti durante o alla fine del percorso educativo (Bloom, 1956; Vygotsky, 1978; Pellegrino, Chudowsky, Glaser, 2001; Hattie, 2009; Bruni, 2018). Dunque, ancora oggi la storia continua a consegnarci la fotografia di una scuola secondaria e di una educazione come insieme organico in cui, al di là dei proclami riformistici e delle acquisizioni scientifiche più illuminate, si ordinano gli aspetti contenutistici in modelli disciplinari e si sistematizza l'*educere* con modalità di autoriproduzione.

In fondo, ancora fino agli anni '90, alla riforma di Berlinguer e poi della Moratti, e nel pensiero diffuso ancora oggi, la scuola secondaria è vista come quel grado del sistema scolastico nel quale si individuano quelli che Bottai alla fine degli anni '30 di un secolo fa definiva "dotati", "coloro che solo le cime del difficile tentano" (Bottai, 1942, p. 9) e quelli che alle cime non possono arrivare, cosicché devono essere occupati in un lavoro.

Il principio di fondo era (e in parte è ancora) un'alternativa senza scampo: si studia oppure si lavora, mentre la valutazione svolge un'efficace selezione. In vista dell'auspicata gerarchia delle classi sociali, nella scuola secondaria *ad auxilium* intervenivano alcune discipline e ci si valeva di talune pratiche metodologiche.

Com'è noto, per decenni sono state attribuite al latino virtù taumaturgiche e funzioni educative speciali, soprattutto nella scuola secondaria di primo grado dove, per la peculiare età degli allievi, era congeniale scorgere attraverso l'insegnamento di questa materia, i "migliori" sotto il profilo cognitivo e caratteriale. Non è tutto. Grazie al latino si poteva anche sostene-

re e rinvigorire la capillare selettività, la scuola dei “pochi ma buoni”, cioè il liceo classico. Perché fosse la scuola elitaria per eccellenza, senza cedere alla tentazione di tramutarsi in “scuola *omnibus*”, si è scisso il percorso di studio secondario in una scuola di serie A, il liceo classico, che garantiva accesso alla formazione universitaria e forniva un’adeguata preparazione ai futuri dirigenti dello Stato, e in una scuola di serie B, quel groviglio di scuole professionali e tecniche orientate al lavoro. L’unica parziale, valida eccezione al liceo classico è data dal liceo scientifico, ideato da Giovanni Gentile. Questa concezione prevedeva perciò due rami con impari dignità, funzionali a un’organizzazione sociale gerarchica. Pertanto, il liceo classico era e doveva restare come la natura l’aveva generato, vale a dire un luogo elitario, una scuola per pochi, ben poco confacente a una società aperta e democratica. Insomma, una scuola che doveva stabilizzare lo *statu quo* e frenare la mobilità di classe sociale. La crescita della scolarizzazione, la proliferazione degli istituti nel territorio nazionale e l’impoverimento culturale hanno segnato, per molti decenni, il dibattito scientifico e pubblico, e ancor più la coscienza collettiva più profonda e non sempre palesemente espressa. La scuola secondaria italiana ha conosciuto, nel tempo, disappunto e diffusa sfiducia. Le parole di Gabelli hanno fatto eco fino a tempi recenti e c’è da scommettere che non sono pochi quelli che ancora oggi le approvano, reputandole erroneamente la spiegazione dell’agonia degli istituti secondari che, tuttavia, ha ben altre cause, mancanze e fattori scatenanti:

il figlio del pizzicagnolo vuol fare il medico, quello del falegname si avvia a diventare avvocato, quello del calzolaio sarà ingegnere. [...] Il calzolaio, il pizzicagnolo, il falegname, e con questi tanti altri, che non ebbero a che fare coi libri, non intendono degli studi se non l’utilità diretta e immediata. Ciò che a loro sta a cuore è il grado accademico, perché apre la porta alla professione e rende pane (Gabelli, 1888, p. 505).

In tale direzione la scuola secondaria ha percorso la sua marcia, almeno fino agli anni ’80, nonostante le critiche, le rivendicazioni e le rivoluzioni culturali. Tuttavia, quando l’autonomia scolastica ha scardinato nel 1997 la scuola tradizionale e il centralismo, sono però comparsi, quasi contemporaneamente, i segni di un centralismo ancora più soffocante, che ha consegnato talvolta la direzione dell’educazione a particolari interessi regionali, ciò che ha richiamato alla memoria vecchie logiche gerarchiche fra cittadini di serie

A e cittadini di serie B. All'autonomia, poi, si è guardato nel 2015 con la "Buona Scuola" (L. 107/2015) come la chiave di realizzazione dell'intero impianto riformistico e come fattore di sicuro miglioramento dell'offerta formativa. Essa si è fatta condizione di garanzia per responsabilizzare l'intero personale scolastico e per favorire l'accrescimento delle sue competenze.

Eppure, lo stato di salute della scuola secondaria italiana, a partire dalla preparazione dei docenti, dalla qualità degli apprendimenti e dal grado di benessere degli studenti e degli insegnanti, non fa che suscitare timori. È sempre più marcata la distanza fra quanto si fa tra i banchi di scuola e la vita reale: la pratica scolastica e il modo di interpretare i processi formativi sono scollati rispetto all'esperienza esistenziale dei giovani.

A questo punto, si ripresentano alla riflessione i tre macro-temi già individuati come costanti della parabola novecentesca, durante la quale ogni discorso sulla scuola italiana e sulle sue riforme si è confuso con la questione degli insegnanti secondari. Inoltre, le non poche, facili ideologizzazioni hanno affievolito progressivamente il valore reale dell'insegnamento, vanificando di fatto la stessa riuscita delle riforme, e lasciando negata un'analisi profonda delle pratiche valutative e della loro obiettività.

Di fatto, passando in rassegna i termini di una discussione lunga almeno centocinquanta anni, è opportuno parlare di storia dei docenti secondari come itinerario accidentato di una mancata formazione. Una storia, quella degli insegnanti, di *non formazione*, che ha camminato di pari passo alle vicende di una scuola nazionale sempre al centro del dibattito politico-educativo, attaccata nella sua reale capacità di rispondere ai cambiamenti storico-sociali e sotto continua osservazione per ammodernarla via via nella prassi didattica, nelle epistemologie fondanti e nei metodi pedagogici (Bruni, 2024, p. 241).

È vero che il dibattito sulla riforma della scuola secondaria è stato una costante della storia nazionale. È anche vero che si è sempre intrecciato a questioni altre, assumendo connotazioni fortemente ideologiche e distorte. Si pensi ad esempio alla *querelle* sulle lingue antiche, che ha condizionato discorsi e interventi sulla scuola secondaria fin dagli anni dell'Italia liberale (Bruni, 2005). E poi, come dimenticare la faccenda della scuola primaria, la cui sorte è sempre stata intrecciata a quella della scuola secondaria?

Come non ricordare, ancora, le divergenze culturali sulle valenze e sulle funzioni della scuola di cultura e della scuola professionale? E la polemica fra

Concetto Marchesi e Antonio Banfi? E le controversie fra lo stesso Marchesi, appartenente al PCI, e Guido Calogero, esponente del Partito d'Azione, a metà degli anni '40?

Nel mezzo e più avanti si è discusso di docenti secondari, del ruolo, delle funzioni e del più efficace sistema di reclutamento; si è cercato di riorganizzare la scuola secondaria fra buoni intenti e cattive traduzioni nella pratica, ricerca di modernizzazione *tout-court* e slanci nostalgici. D'altra parte, la "rivoluzione" educativa è stata per lo più compiuta dal basso, nelle aule di scuole dove è stata talora tentata quell'auspicata "inversione" formativa cui solo da qualche decennio è corrisposta una riflessione critica e scientifica.

Vi sono due livelli nelle questioni proprie della scuola secondaria: quello inerente alla ricerca pedagogico-didattica e quello politico-istituzionale, coinvolti entrambi nella riflessione sull'urgente riqualificazione formativa di lunga scadenza. Il sistema scolastico e la società puntano, infatti, a promuovere nei giovani lo sviluppo di una consapevolezza adeguata alla complessità dell'epoca contemporanea. Lo sforzo mira affinché l'istituzione scolastica, in stretta sinergia con i contesti extrascolastici, riesca responsabilmente a formare cittadini consapevoli del ruolo da assumere nella società, contribuendo in primo luogo alla salvaguardia e al rafforzamento della democrazia, che è condizione nonché obiettivo etico-politico (Zagrebelsky, 1993; Corda Costa, Ed., 1997; Cambi, 2021). D'altra parte, già il giovane Dewey identifica nell'etica il fondamento dell'educazione ponendo l'accento sia sulla condotta etica, che deve orientare il processo educativo, sia sul risultato etico dell'educazione, rappresentato dalla formazione del cittadino morale. La scuola – scrive il filosofo statunitense – ha una precisa

responsabilità morale nei confronti della società. [...] Il sistema educativo che non ne sappia riconoscere l'insita responsabilità etica è derelitto e inadempiente. Difetta nel compiere sia ciò per cui è stato creato sia ciò che pretende di fare (Dewey, 1897, p. 74).

Per tornare ai due livelli del tema, pregni di fattori morali proprio per la funzione etica svolta dal sistema educativo, la scuola contemporanea appare come un luogo problematico sia per chi la vive quotidianamente sia per chi ne studia le dinamiche (Mantegazza e Seveso, 2006). I paradigmi epistemologici e metodologici tradizionali risultano, nella realtà attuale e nei suoi prossimi sviluppi, incapaci di immaginare percorsi formativi in grado

di restituire all'educazione e all'istruzione, in particolare nel contesto della scuola secondaria, il ruolo di autentiche fonti di crescita e trasformazione umana.

È proprio nell'ambito dell'istruzione secondaria che la pedagogia, intesa come disciplina plurale e tensionale, fatica a mantenere un doppio ancoraggio: da un lato, alla riflessione teorica sull'educazione e, dall'altro, alla dimensione pratica dell'*educere* e del formare. Questo limite si manifesta nella difficoltà di integrare l'analisi critica della triade soggetto-cultura-società con le pratiche educative, richiedenti una costante revisione e un'aderenza alla complessità contemporanea. L'adozione di modelli meccanicistici di memoria positivistica ostacola l'elaborazione di percorsi educativi atti a cogliere l'autentica natura dei processi di apprendimento e insegnamento.

A ben vedere, la scuola secondaria si trova oggi a un bivio critico, che autorizza a sostenere che essa "non istruisce più, anzi de-istruisce e induce a guardare altrove" (Bonetta, 2021, p. 162).

Da una parte, si evidenzia una paralisi pedagogica, aggravata dall'influenza crescente dell'educazione informale che sovrasta quella formale, percepita come poco rilevante per la vita reale degli studenti. Dall'altra parte, i docenti, privi fino a qualche mese fa di un sistema organico di formazione iniziale e aggiornamento professionale, incontrano notevoli difficoltà nel confrontarsi con la complessità educativa, sicché cercano spesso di semplificarla anziché accoglierla.

La crisi funzionale, progressiva e cronicizzata della scuola secondaria non è dovuta esclusivamente alla generalizzata inefficienza istituzionale e gestionale. È dovuta in maniera particolare all'invecchiamento, all'anacronismo, alla disfunzionalità dei principi fondativi e degli istituti primari, delle forme 'ontologiche' della pedagogia, del 'fare scuola' e dell'educare (*ivi*, p. 160).

Il voler semplificare a tutti i costi i processi di apprendimento, la tendenza a razionalizzare l'insegnamento, la burocratizzazione dei processi valutativi, l'ossessione di rendere accattivante lo studio finalizzandolo all'utile, appaiono autentici ostacoli e non già potenziali rimedi formativi (Bruni, 2021, pp. 11-39).

Il filo di Arianna

Più e più interventi legislativi sulla scuola secondaria sono stati varati. Al di là delle vere e proprie riforme del complessivo sistema formativo, periodicamente – come si è detto – si è tentato di rispondere alle esigenze di una società in veloce trasformazione con la riformulazione di obiettivi, contenuti e metodologie. Si è talvolta intervenuto sul quadro delle ore settimanali, privilegiando taluni insegnamenti a scapito di altri; altre volte sono stati i metodi didattici ad essere posti sotto esame, alla luce dei più aggiornati orientamenti scientifici; in altri casi sono stati rivisti i programmi per aggiornarli al mutato contesto.

Commissioni e gruppi ministeriali hanno riconsiderato i cicli, hanno riorganizzato gli indirizzi della scuola secondaria, hanno legato le discipline alla dimensione tecnologica ed economica. Di recente con il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) sono state stanziare risorse significative per l'innovazione tecnologica, si è data rilevanza all'orientamento e al contrasto alla dispersione scolastica.

In linea con le raccomandazioni dell'Unione Europea sono state infine aggiornate le competenze, cosicché nei programmi della scuola secondaria sono stati introdotti i temi emergenti quali il cambiamento climatico, l'intelligenza artificiale e la sostenibilità. In generale, la direzione seguita nelle ultime decadi ha puntato sul personalizzare i percorsi formativi, con l'obiettivo di valorizzare i talenti individuali e potenziare le competenze trasversali. È poi chiara l'intenzione di ampliare le discipline STEM e di integrare maggiormente il sapere umanistico con le competenze digitali.

Il rinnovamento della scuola è stato perseguito recentemente con le proposte della Commissione Brocca fra il 1988 e il 1992, passando poi per il «Progetto di riforma dei cicli» firmato dal ministro Luigi Berlinguer e approvato dal Consiglio dei ministri il 3 giugno 1997. Il cammino è proseguito con la Riforma Moratti del 2003, per il «Riordino dei licei e istituti tecnici e professionali» con la Gelmini e, infine, con la Buona Scuola (legge n. 107) e gli interventi del post-pandemia COVID-19. Dunque, alla scuola è stata via via attribuita una maggiore responsabilità nell'auto-progettarsi, nel definire da sé il piano dell'offerta formativa. Le singole scuole, all'interno della cornice nazionale, sono impegnate in prima linea nel rendere il sistema scolastico più funzionale al mondo del lavoro e alle esigenze del mercato globale. Tutto ruota attorno ad alcuni cardini: l'adozione delle competenze-chiave euro-

pee; la ridefinizione dei programmi finalizzata alla trasversalità delle discipline e all'applicazione nei contesti reali delle conoscenze teoriche; la transizione verso la digitalizzazione, un importante investimento nelle infrastrutture didattiche e nella formazione del personale docente.

Per rimanere nell'ambito degli interventi normativi, nel 2017 con il decreto legislativo n. 61 è stata la volta dell'istruzione professionale, nel contesto dell'articolazione dei licei in sei indirizzi e della struttura degli istituti tecnici e professionali. Anche in questo caso il fine ha coinciso con la volontà di realizzare i percorsi formativi più flessibili e personalizzati, nonché di potenziare le competenze tecniche specialistiche e di favorire un dialogo più stretto fra sistema scolastico, enti di formazione professionale e mondo delle imprese.

Di recente, fra i temi più dibattuti, c'è la reintroduzione dell'educazione civica come materia trasversale obbligatoria, che tratta la Costituzione, la legalità, l'Agenda 2030 e la cittadinanza digitale. Questo è, in sintesi, il quadro istituzionale e politico.

Volendo rintracciare il filo di Arianna, bisogna ricomporre il piano delle politiche scolastiche con quello scientifico-pedagogico. Se il primo va interpretato come un insieme di tentativi per tradurre in norme le nuove esigenze sociali, il secondo – quello della ricerca educativa – come più proposte didattiche di formazione umana che decostruiscono modelli educativi ormai anacronistici per l'odierna gioventù. Pur coinvolti parimenti, i due livelli hanno camminato a velocità diverse e difficilmente si sono trovati in linea. Non sempre e non presto sono state ben accolte le acquisizioni della ricerca in ambito educativo; non sempre, inoltre, la pedagogia ha saputo cogliere le istanze umane e formative più autentiche e profonde.

Per entrambi i piani, quindi, l'obiettivo effettivo non è stato centrato. Nonostante l'attenzione costante della classe politica al tema dell'educazione e nonostante l'impegno della ricerca sulla didattica, la scuola secondaria – si è dimostrato – vive una lunga agonia.

E ancora: dal punto di vista delle riforme, si è intervenuto sulla durata del percorso d'istruzione che, con la riforma dei cicli, termina a 18 anni e non più a 19; lo stesso obbligo scolastico si è fatto concludere con il secondo anno del secondo ciclo, ossia con il quindicesimo anno di età o con nove anni di scolarità. È stato introdotto un canale non universitario, successivo al diploma, di formazione tecnico-professionale. Tra la fine degli anni '90 e i primi del 2000 è stata avviata la trasformazione del sistema di valutazione, determinato in debiti e crediti. È stata perseguita l'organicità dell'istruzione

secondaria scardinando la radicata scissione curriculare tra scuole destinate all'acquisizione di conoscenze e scuole esclusivamente deputate al possesso di abilità, in nome e in vista di "conoscenze fondamentali" da trasmettere a tutti gli studenti.

Sul piano della ricerca educativa, è emersa l'ineludibile necessità di ancorare ogni elaborazione teorica e ogni pratica educativa all'essere umano nella sua dimensione concreta e incarnata.

Sulla scia di Schön (1983) e di Morin (1999), l'interconnessione fra teoria e prassi si è tradotta nell'interazione tra saperi codificati e saperi informali, finalizzata a generare apprendimenti significativi a forte valenza sociale, critica e trasformativa. È riconosciuta in linea di principio la centralità della sinergia tra saperi "codificati" (cuore dell'educazione scolastica, articolati in più discipline, trasmessi attraverso una didattica strutturata, valutati oggettivamente), e i saperi "informali", cioè situazionali, sviluppati al di fuori del contesto scolastico formale, attraverso l'esperienza diretta, l'osservazione, l'interazione sociale e l'esplorazione autonoma del mondo. Per vivere in una società sempre più esigente e interconnessa, tale sinergia è una necessità, ma è a maggior ragione l'unica possibilità che l'educazione e la scuola hanno per servire ancora, per essere attrattive, per essere funzionali alla formazione che aiuta i giovani a vivere appieno la propria realizzazione.

Questo è vero tanto per gli studenti quanto per gli insegnanti, il cui percorso di preparazione professionale non può non essere fondato sull'integrare formazione teorica e pratica, attraverso tirocini in scuole e laboratori condotti congiuntamente da pedagogisti e specialisti disciplinari.

Per tornare al piano della ricerca, sicuramente i grandi modelli, come quello gentiliano sviluppato in Italia o quello deweyano nato negli Stati Uniti, affondano le loro radici nell'intreccio tra filosofia, scienza e ideologia, per cui hanno spesso incontrato aporie significative e rischi di condizionamento, che li hanno fatti talora deviare dalla loro funzione primaria di orientare il processo di formazione.

È altrettanto evidente che non tutte le istanze della tradizione occidentale sono state adeguatamente esplorate. Al contrario, sia a livello di teoria che di pratica didattica, si è assistito al prevalere di approcci orientati secondo principi di ordine, armonia e purezza (l'idea di un "io puro", una società rigidamente organizzata e un'educazione conformatrice), che hanno di fatto impedito un'analisi critica di altre fonti pedagogiche, preziose per elaborare nuove progettualità culturali ed educative, più rispondenti alle sfide dell'at-

tuale complessità. La validità della ricerca pedagogica e didattica, infatti, dipende in larga misura dalla sua capacità di riconfigurare analiticamente questa complessità, di saperla ben comprendere per fornire adeguate risposte alle nuove sfide. D'altronde, è la validità della ricerca pedagogica a poter rivitalizzare le istituzioni educative che devono nutrirsi dei suoi risultati. E vale anche sottolineare che la riconfigurazione delle teorizzazioni e delle pratiche educative, è in fondo, né più né meno, quel filo di Arianna che libera dal labirinto di Minosse, metafora di una idealità i cui lacci soffocano la vocazione ontologica di ogni individuo, negandogli di realizzarsi e paralizzando l'indiscutibile fine che è quel laportiano "assoluto educativo" coincidente con la libertà, la forma più compiuta del processo di formazione e di umanizzazione, il livello più elevato di esistenza (Laporta, 1996).

D'altra parte, se la scienza deve regolamentare l'articolato problema della formazione e dell'istruzione, è assodato oramai che le scienze umane (fra cui vi sono la pedagogia e la didattica), considerate isolatamente, hanno dato prova di insufficienza nel comprendere con pienezza la complessità della realtà umana con tutte le sue necessità e potenzialità. Tale rappresentazione richiede, infatti, l'integrazione in un quadro di saperi più ampio, che tenga conto sia delle implicazioni etiche, sia del contesto storico-sociale, entro cui le esigenze trovano legittimazione e le capacità possono essere pienamente espresse e soddisfatte.

Va anche aggiunto che, in fondo, una pedagogia per la scuola secondaria non c'è. Per tradizione, la nostra pedagogia ha posto l'accento sull'educazione primaria, avvalendosi di una solida base teoretica e didattica che ne ha favorito il consolidamento e il successo. Diversa è la situazione della scuola secondaria, dove la pedagogia incontra più difficoltà nel rispondere alle esigenze specifiche di questo livello di istruzione. Spesso, infatti, si limita a trasferire in modo poco efficace paradigmi e metodi concepiti per altri contesti educativi. Ne segue che la didattica della scuola secondaria resta per lo più ancorata a un approccio angusto, che concepisce le discipline come sistemi chiusi e astratti, distanti dall'esperienza concreta dell'allievo.

Per colmare questo "vuoto di ricerca", è bene ricordare anzitutto Raffaele Laporta (1996), e porre in questione la tradizionale epistemologia pedagogica, come ha tentato con coraggio Gaetano Bonetta (2017); dunque, sono da sviluppare analisi più critiche, dinamiche, emancipate dalla scientificità prescrittiva, rispettose sì dell'oggettività epistemica, ma aperte allo stesso tempo all'intersoggettività.

I bisogni culturali e formativi degli adolescenti, infatti, variano e maturano in relazione alla pluralità dei luoghi in cui vivono la propria esistenza. Anche per la maturazione cognitiva e logica, legata *in primis* al percorso scolastico, è forte l'incidenza delle componenti profonde e intime, delle dimensioni inconscie, immaginative e affettive che qualificano le esperienze relazionali, favorendo perciò l'esercizio del pensiero, la libera creatività, la riflessione e il confronto; quest'ultimo è senz'altro formativo in quanto non semplifica e non si affida a un *tweet*, ma dialoga, non si accontenta della prima risposta e vuole approfondire la conoscenza del mondo.

Ed è in questo solco che si palesa la distanza fra il mondo reale dei giovani (intimo ed esistenziale) e la realtà scolastica, quella dei programmi, del contenimento, dell'accumulo nozionistico, dell'agire didattico. E in questa distanza occorre situarsi, cercandovi quel farmaco che svela il senso profondo dell'evento educativo, che proclama con forza il carattere singolare e unico dei soggetti in relazione, docenti e discenti. Costoro devono diventare protagonisti concreti della progettazione educativo-didattica, facendola corrispondere ai loro veri bisogni formativi, purché sia da loro pensata, interpretata, costruita e letta con i loro linguaggi e grammatiche, e non già con quelle estranee, impersonali e nozionistiche.

Solo così la formazione può favorire il contatto con il mondo reale dei giovani, con le esigenze dei territori, con gli interessi formativi dei docenti, migliorando così la qualità dell'intero sistema nazionale. Se l'insegnamento mira a favorire apprendimenti legati alla concretezza della realtà, se la scuola deve essere per davvero scuola di vita, i saperi (quelli codificati e quelli che nascono dalla e nella quotidianità) dovrebbero far vivere feconde esperienze formative. Per gli insegnanti sarà molto stimolante ricercare le condizioni più favorevoli per l'apprendimento, grazie alle quali prendono forma e si perfezionano le necessarie competenze scolastiche.

Formare è, innanzi tutto, "curare" nel significato socratico più autentico di seguire e valorizzare l'itinerario di crescita della persona, riconoscendo a ciascuno la libertà di scegliere il non lineare, personale percorso di umanizzazione. Pertanto, una cura che si fonde con la dignità, il sostegno, il dialogo e che incarna il filo di Arianna, paradigma di una coscienza pedagogica inclusiva, è sempre al centro della riflessione ed è sempre sotto analisi.

La cura si situa nella formazione, perché ne è necessario sostegno e orientamento. E l'intervento educativo si organizza, per sua stessa natura, intorno a questi principi, per l'appunto della cura, della dignità e del sostegno; quin-

di, non può essere ridotto ad applicazione di un prontuario, fatto di schemi e procedure.

Per concludere, va ricordato il titolo provocatorio dell'editoriale di Bertagna, "Basta riforme, facciamo funzionare la scuola" (2018), e va aggiunto che non sarà mai una norma politica a rendere efficace la scuola. La vera speranza va riposta nell'impegno e nella sensibilità di educatori ben formati, nel loro prendersi cura dei giovani, valorizzandone l'individualità, i percorsi di vita, le tante esperienze e i peculiari stili cognitivi ed emotivi.

A conti fatti, l'intervento educativo è un atto di giustizia, che accoglie istanze etiche, curative e di umana dignità; e perciò richiede molte abilità e competenze professionali, ma sussiste solo se è nutrito da un sentito, intimo slancio che sa accogliere le molte, speciali aspettative dell'essere umano.

Riferimenti bibliografici

- Arendt H. 1958. *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Barone P. 2019. *Gli anni stretti. L'adolescenza tra presente e futuro*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertagna G. 2018. «Basta riforme, facciamo funzionare la scuola». *Nuova Secondaria*. 36 (1). 3-4 e 14.
- Bloom B. S. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: Handbook I: Cognitive Domain, David McKay Company.
- Bodei R. 2019. *Domínio e sottomissione. Schiavi, animali, macchine, Intelligenza Artificiale*. Bologna: il Mulino.
- Boden M. A. 2018. *Artificial intelligence: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Bonetta G. 2017. *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*. Roma: Armando.
- Id., 2020. *Scuola e civilizzazione. Il sistema formativo italiano dal '700 alla fine del '900*. Roma: Armando.

- Id., 2021. Solo l'antipedagogia può salvare la pedagogia. In A. M. Passaseo (Ed.), *Educazione e teoria pedagogica. Problemi e direzioni di ricerca. Studi in onore di Enza Colicchi*. Roma: Armando. 147-174.
- Bottai G. 1942. *Vitalità e funzione del latino nella nuova scuola media*. Roma: Istituto di studi romani.
- Bruni E. M. 2005. *Greco e Latino. Le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)*. Roma: Armando.
- Bruni E. M. 2018. La valutazione vista da lontano. Lo sguardo della pedagogia generale (I). *ECPS Journal*. 17. 179-193.
- Id., 2018. La valutazione vista da lontano. Lo sguardo della pedagogia generale (II). *ECPS Journal*. 18. 399-413.
- Id., 2021. *Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione*. Roma: Carrocci.
- Id., 2024. La formazione iniziale degli insegnanti fra responsabilità sociale e progettazione didattica. Una riflessione sul Profilo conclusivo del docente abilitato. In P. Mulè, D. Gulisano (Eds.), *L'insegnante tra innovazione didattica e processi inclusivi*. Roma: Studium. 241-251.
- Cambi F. 2021. Quale scuola per gli adolescenti? *Studi sulla Formazione*. 24 (1). 173-178.
- Id., 2021. *Scuola e cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani*. Roma: Studium.
- Coeckelbergh M. 2020. *AI Ethics*. Cambridge: MIT Press.
- Corda Costa M. (Ed). 1997. *Formare il cittadino. Laboratorio di educazione civica per le scuole secondarie*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. 1938. *Experience and Education*. International Honor Society in Education: Kappa Delta Pi.
- Id., 1897. Ethical Principles Underlying Education. In Id., *The Third Yearbook of the National Herbart Society*. Chicago: University of Chicago Press. 1-87.
- Ellul J. 1977. *Le système technicien*. Paris: Calmann-Lévy.
- Erbetta A. 1999. *Per crescere uomo. Raggugli storico-pedagogici*. Roma: Anicia.
- Id., 2001. *Il tempo della giovinezza. Situazione pedagogica e autenticità esistenziale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Floridi L. 2021. *The Ethics of Artificial intelligence*. Oxford: Oxford University Press.
- Gabelli A. 1888. L'istruzione classica. *Nuova Antologia*. 45 (3). 501-517.

- Han B.-C. 2021. *Undinge: Umbrüche der Lebenswelt*. Berlin: Ullstein Verlag.
- Hattie J. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Heidegger M. 1954. Die Frage nach der Technik. In Id., *Vorträge und Aufsätze*. Pfullingen: Neske. 9-40.
- Ihde D. 1990. *Technology and the Lifeworld: From Garden to Earth*. Bloomington: Indiana University Press.
- Istituto Giuseppe Toniolo (Ed.). 2024. *La condizione giovanile in Italia – Rapporto Giovani 2024*. Bologna: il Mulino.
- Laporta R. 1996. *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Madrussan E. 2017. *Educazione e inquietudine. La manœuvre formativa*. Como-Pavia: Ibis.
- Mantegazza R., Seveso G. 2006. *Pensare la scuola. Contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*. Milano: Bruno Mondadori.
- Morin E. 1999. *La tête bien faite : Repenser la réforme, réformer la pensée*. Paris: Seuil.
- Pellegrino J.W., Chudowsky N., Glaser R. 2001. *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*. Washington: National Academies Press.
- Pietropolli Charmet G. 2000. *I nuovi adolescenti*. Milano: Cortina.
- Schön D. A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Vygotsky L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zagrebelsky G. 1993. *Questa repubblica. Corso di educazione civica per le scuole superiori*. Firenze: Le Monnier.