

a cura di  
Alessandro Sanzo

# GIOVANNI GOZZER E LA RIFORMA DELLA SCUOLA ITALIANA DEL DOPOGUERRA





Università degli Studi Roma Tre  
Dipartimento di Scienze della Formazione

NELLA STESSA COLLANA

1. C. COVATO, C. META, *Mario Alighiero Manacorda. Un intellettuale militante. Tra storia, pedagogia e politica*, 2020
2. F. BORRUSO (a cura di), *Memoria, infanzia, educazione. Modelli educativi e vita quotidiana fra Otto e Novecento*, 2021
3. C. COVATO (a cura di), *Banca dati delle opere letterarie e dei diari editi sulla scuola. Volume 1*, 2022
4. F. BORRUSO (a cura di), *Banca dati dei diari di scuola e delle autobiografie. Volume 1*, 2022
5. L. CANTATORE (a cura di), *Banca dati delle opere d'arte sulla scuola. Volume 1*, 2022
6. C. LEPRI (a cura di), *Banca dati delle illustrazioni sulla scuola. Volume 1*, 2022
7. C. COVATO (a cura di), *Banca dati delle opere letterarie e dei diari editi sulla scuola. Volume 2*, 2022
8. F. BORRUSO (a cura di), *Banca dati dei diari di scuola e delle autobiografie. Volume 2*, 2022
9. L. CANTATORE (a cura di), *Banca dati delle opere d'arte sulla scuola. Volume 2*, 2022
10. C. LEPRI (a cura di), *Banca dati delle illustrazioni sulla scuola. Volume 2*, 2022
11. E. DE PASQUALE, P. STORARI (a cura di), *Libri esemplari. Le biblioteche d'autore a Roma Tre*, 2022
12. C. COVATO, C. META, M. RIDOLFI (a cura di), *Educazione e Politica nell'Italia Repubblicana*, 2023

Università degli Studi Roma Tre  
Dipartimento di Scienze della Formazione

# GIOVANNI GOZZER E LA RIFORMA DELLA SCUOLA ITALIANA DEL DOPOGUERRA

a cura di  
**Alessandro Sanzo**

**13**

**STORIA E MUSEOLOGIA  
DELLA SCUOLA  
E DELL'EDUCAZIONE**



*Roma TriE-Press*  
2024



*Direttori della Collana:*

Francesca Borruso, Università degli Studi Roma Tre  
Lorenzo Cantatore, Università degli Studi Roma Tre  
Carmela Covato, Università degli Studi Roma Tre

*Comitato scientifico:*

Anna Ascenzi, Università degli Studi di Macerata  
Alberto Barausse, Università degli Studi del Molise  
Antonella Cagnolati, Università degli Studi di Foggia  
Fulvio De Giorgi, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia  
Juri Meda, Università degli Studi di Macerata  
Simonetta Polenghi, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano  
Edoardo Puglielli, Università degli Studi dell'Aquila  
Roberto Sanì, Università degli Studi di Macerata  
Luca Silvestri, Università degli Studi Roma Tre  
Giuseppe Zago, Università degli Studi di Padova  
Delphine Campagnolle, Musée national de l'Éducation Rouen (France)  
Diana Gonçalves Vidal, Universidade de São Paul (Brasil)  
Pedro Luis Moreno Martínez, Universidad de Murcia (España)  
Ana Isabel da Câmara Madeira, Universidade de Lisboa (Portugal)  
Antonios Hourdakīs, Πανεπιστήμιο και Μουσείο Κρήτης (Ελλάδα)  
Johannes Westberg, Örebro Universitet (Sverige)

*Coordinamento editoriale:*

Gruppo di Lavoro *Roma TriE-Press*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Coordinamento redazionale del volume: Luca Silvestri

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito [mosquitoroma.it](http://mosquitoroma.it) **MOSQUITO.**

*Caratteri tipografici utilizzati:*

Coolvetica, Museo Sans (copertina e frontespizio)

Adobe Garamond Pro (testo)

*Comitato di Redazione:*

Maura Di Giacinto, Università degli Studi Roma Tre

Chiara Lepri, Università degli Studi Roma Tre

Chiara Meta, Università degli Studi Roma Tre

Alessandro Sanzo, Sapienza Università di Roma

Elena Zizioli, Università degli Studi Roma Tre

*Edizioni: Roma TriE-Press*©

Roma, settembre 2024

ISBN: 979-12-5977-358-6

<http://romatypress.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma TriE-Press*© è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma



## *Collana*

### Storia e museologia della scuola e dell'educazione

La collana intende pubblicare studi, fonti e repertori relativi alla storia della scuola e dell'educazione, con una particolare attenzione rivolta ai temi della tutela, della conservazione e della catalogazione del patrimonio dei beni culturali di questo specifico settore storiografico. Biblioteche, archivi e musei costituitisi in relazione alla vita di singole personalità o di istituzioni, pubbliche e private, coinvolte nella storia della scuola e dell'educazione rappresentano un fondamentale strumento conoscitivo delle dinamiche sociali, culturali e politiche del passato. Si sente sempre di più la necessità di riflettere in modo critico sulle prospettive della conservazione di questi beni culturali e sulle metodologie più adatte a valorizzarne e interpretarne il significato storico. Questa iniziativa editoriale è orientata ad incrementare lo spessore scientifico di questi oggetti e temi di ricerca e ad alimentare il dibattito politico-culturale intorno alla loro valorizzazione.

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.  
Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.





## Indice

Prefazione <i>Giuseppe De Rita</i>	11
Introduzione <i>Alessandro Sanzo</i>	15
I cattolici e la scuola. Il libro e le polemiche <i>Giorgio Chiosso</i>	27
Una metodologia significativa. Giovanni Gozzer e l'ipotesi di una 'precomprensione' <i>Cosimo Costa</i>	39
Per una 'sensorialità educata' al tempo del digitale: quell'incontro tra il pedagogista Gozzer e il 'profeta dei media' McLuhan <i>Simone di Biasio</i>	51
Giovanni Gozzer nell'avvio della programmazione dello sviluppo scolastico (1957-1959) <i>Daria Gabusi</i>	65
Giovanni Gozzer e la scuola cattolica <i>Angelo Gaudio</i>	81
La figura di Giovanni Gozzer tra le carte dell'Archivio per la storia dell'educazione in Italia <i>Sara Lombardi</i>	97
Educazione degli adulti: una 'lezione' imprescindibile per la Scuola. Le concezioni di Giovanni Gozzer tra realismo politico e vis pedagogica <i>Elena Marescotti</i>	107
Giovanni Gozzer, il Centro Europeo dell'Educazione (1959-1974) e le sue sfide pedagogiche <i>Rita Marzoli, Elena Zizioli</i>	125
Giovanni Gozzer, trasformazioni, sperimentazioni e riformismi nel solco della cultura costituzionale ed europeista <i>Rossella Marzullo</i>	141

Il ‘capitale invisibile’ <i>Furio Pesci</i>	153
Cultura dell’educazione e rinnovamento della scuola in Giovanni Gozzer <i>Alessandra Priore</i>	165
Le tecnologie a scuola. Il contributo di Giovanni Gozzer alla luce degli scenari contemporanei <i>Maria Sammarro</i>	177
Reagire al Sessantotto. Riferimenti per una mappa <i>Vincenzo Schirripa</i>	191
L’educazione fisica come ‘educazione qualificata’ nel dopoguerra. Gozzer e ‘la scuola per tutti’ <i>Rosa Sgambelluri</i>	205
Giovanni Gozzer e la rivista «Riforma della scuola». Tre decenni di confronto sulla scuola <i>Luca Silvestri</i>	219
Giovanni Gozzer e il problema dell’istruzione professionale nel periodo della Ricostruzione <i>Giuseppe Zago</i>	235
MEMORIE Giovanni Gozzer. Il riformatore della scuola italiana del dopoguerra <i>Pierluigi Cascioli</i>	251
Gli autori	309
Indice dei nomi	315

## Cultura dell'educazione e rinnovamento della scuola in Giovanni Gozzer

*Alessandra Priore*

La crisi dell'educazione, e quindi anche della scuola, di cui tanto oggi si discute è del tutto evidente che sia una crisi a tutto campo che investe alla radice gli stessi paradigmi, modelli e pratiche della formazione. Il filo oramai più sottile che lega la scuola alla società esprime una perdita di fiducia e credibilità verso il valore e il potere della prima. Sono gli stessi processi di dispersione e perdita di popolazione a testimoniare lo sgretolamento dell'«adeguatezza delle politiche per l'educazione a corrispondere alle esigenze che si manifestano nella società»<sup>1</sup>. È l'insorgenza di sintomi complessi o addirittura di una vera e propria patologia, come direbbe Vertecchi, che sta indebolendo la capacità stessa della scuola di mantenere le sue promesse e perseguire i suoi intenti. La percezione del valore sociale della scuola e della formazione culturale è chiaramente in controtendenza rispetto ai repentini cambiamenti che sospingono in avanti le società postmoderne. È come se la scuola fosse troppo 'piccola' al cospetto di trasformazioni così 'grandi'; si mostra 'stanca', a tratti 'vecchia' e non sempre 'buona'. Sebbene la scuola sia soggetta a processi trasformativi che avvengono sugli stessi assi spazio-temporali della società, essa evidenzia il bisogno di tempi di metabolizzazione più lunghi. Si tratta di comprendere, con un approccio sistemico, come le agenzie educative affrontato le sfide, quali sono le risorse da valorizzare e quali le criticità da affrontare, innanzitutto nell'ottica della definizione di un più adeguato profilo culturale e professionale degli insegnanti e di un incremento dell'impatto sociale della scuola. Solo attraverso una profonda conoscenza dei sistemi formativi è possibile identificare nuovi compiti e impegni dell'istituzione scolastica, e sicuramente i risultati raggiunti dalla scuola durante la pandemia Covid-19 possono aiutarci a riflettere su alcune questioni nodali. Senza voler entrare nel merito di un tema che in questa sede risulta collaterale, bisogna rilevare che, tra le altre cose, l'esigenza di costruire relazioni online ci ha indotto a riflettere in maniera approfondita sulla qualità delle relazioni in presenza e a ripensare lo schema considerato imm modificabile basato su lezione-interrogazione-verifica<sup>2</sup>. Certamente le situazioni straordinarie più di quelle canoniche ci sollecitano a ridefinire i modi di sentire, pensare ed agire i processi di insegnamento-apprendimento, e di questo bisogna far tesoro.

<sup>1</sup> V. Vertecchi, *La dispersione inapparente*, in «Educazione. Giornale di pedagogia critica», n. 2, 2012, pp. 109-120: 110.

<sup>2</sup> A. Cunti, A. Priore, *Insegnamento e relazione educativa. Luci e ombre ai tempi del Covid-19*, in «Professionalità Studi», n. 3, 2021, pp. 4-23.

Nell'ambito di questa riflessione è opportuno però dedicare spazio tanto agli aspetti problematici quanto a quelli innovativi e adottare una prospettiva diacronica che ci permetta di comprendere dagli albori la crisi strutturale dei sistemi scolastici. Partiremo, pertanto, dagli anni Settanta e dalla impellente necessità manifestatasi in quegli anni di ampliare e diversificare la domanda di istruzione, in funzione di una vera e propria ristrutturazione scolastica<sup>3</sup>. Le interpretazioni, anche estreme<sup>4</sup>, che furono avanzate in quel periodo mostravano in modo vivido una scuola sottoposta ad una critica radicale, da inquadrarsi nel più ampio scenario del fallimento dell'impresa moderna. In questa cornice, l'analisi dell'opera di Giovanni Gozzer può rappresentare un'importante risorsa, anche per poter comprendere l'attuale condizione dei sistemi scolastici; l'opportunità di richiamare la sua visione complessa e comparativa sulla scuola e di recuperare il dubbio sistematico che ha mosso il suo lavoro può sicuramente risultare utile per raggiungere l'obiettivo dell'argomentazione.

Alla luce di tali presupposti, il presente contributo intende concentrarsi sul complesso rapporto che Gozzer ha avuto con il tema della riforma della scuola e approfondire alcune sue rilevanti riflessioni che riguardano ancora oggi il dibattito sul rinnovamento della scuola. Si pensi ad esempio al tema della professionalizzazione dell'insegnamento, da lui definita come condizione imprescindibile di una moderna società industriale, e a come quest'ultimo stia accendendo una discussione anche controversa sulla formazione degli insegnanti e sulla crisi del mandato sociale della scuola; ma anche alla questione per certi versi sempre irrisolta delle scelte programmatiche che interessano i curricula scolastici e il rapporto tra le discipline. Il contributo che Giovanni Gozzer ha fornito al tema del rinnovamento della scuola si iscrive nell'ampio dibattito che riguarda i legami tra i grandi cambiamenti della società e quelli delle strutture educative e, più nel dettaglio, il valore che i saperi e le conoscenze potevano rappresentare nel contesto della società moderna. La stringente relazione scuola-società è un argomento ricorrente nelle opere di Gozzer, il quale nell'affermare che «i curricula scolastici sono riflesso diretto della società in cui si collocano e di cui rappresentano i valori»<sup>5</sup>, si fa anche promotore di una importante campagna di sensibilizzazione sui legami tra istruzione e si-

---

<sup>3</sup> Per un approfondimento sul tema si prendano ad esempio le opere che seguono: E. Faure, *Il Rapporto sulle strategie dell'educazione*, trad. it. di D. Novacco, Armando, Roma 1973; G. Gozzer, *Il capitale invisibile*, vol. I: *25 Rapporti sull'educazione*, Armando, Roma 1975; J. Piaget, *Dove va l'educazione*, trad. it. di I. Brusa, Armando, Roma 1974.

<sup>4</sup> Nell'opera dal titolo *Deschooling society* Illich afferma che la scuola «è l'agenzia pubblicitaria che ti fa credere di avere bisogno della società così com'è» e pone il problema che ad essere scolarizzata non è soltanto l'istruzione ma l'intera realtà sociale. Nella sua radicale proposta di abolire l'istituzione scolastica Illich intravede l'unica possibilità per evitare l'istituzionalizzazione dei valori e la scolarizzazione dell'allievo. A suo parere la scuola del suo tempo contribuisce a «confondere insegnamento e apprendimento, promozione e istruzione, diploma e competenza, conoscenza della materia e capacità di dire qualcosa di nuovo» (I. Illich, *Descolarizzare la società*, trad. it. di E. Capriolo, Mondadori, Milano 1972 (ed. orig. *Deschooling society*, Harper e Row, New York 1971).

<sup>5</sup> G. Gozzer, *School curricula and social problems*, in «Prospects», n. 1, 1990, pp. 9-19: 13.

tuazione economica<sup>6</sup>. In ragion di quanto detto, la sua idea di cambiamento della scuola non si riferisce in modo riduttivo alla semplice rivisitazione dei contenuti e dei saperi, ossia a ciò che viene insegnato, ma è da intendersi in modo più ampio in riferimento all'idea stessa di educazione, «vista come il rapporto tra il mondo in cui viviamo e i modi in cui apprendiamo esso»<sup>7</sup>. Lo sguardo che Gozzer porta sull'educazione, concepita come ricostruzione continua dell'esperienza che gli individui fanno del mondo, apre la scuola all'esterno e le assegna esplicitamente la funzione di orientare e offrire strumenti per la vita. Risuona una chiara assonanza con quello che Bruner definisce «il lato personale dell'educazione» che sollecita la scuola ad interessarsi dell'impatto che ha sugli allievi e sulla «probabilità di riuscire a cavarsela nel mondo, sia nella scuola che dopo la scuola»<sup>8</sup>; è una scelta precisa quella che la scuola deve fare secondo Gozzer sulla funzione da assegnare all'insegnamento: «si vuole identificare la funzione dell'insegnante nell'aspetto socializzante o in quello cognitivo?»<sup>9</sup>. La risposta che fornisce è ambivalente perché mette in evidenza la difficoltà, per la società in cui vive, di percorrere l'una o l'altra via; afferma, infatti, che «deve essere chiaro però che la scelta socializzante esige necessariamente un modello di valori preciso; improponibile in una società come l'attuale, molteplice o addirittura conflittualmente divaricata in molte scelte di valori e di comportamenti. La scelta socializzante, più o meno avvertitamente, postula uno *Stato totale* (non dico totalitario) sia esso "cristiano" (nel senso medievale), borghese, collettivista o altro. La scelta cognitiva è professionalmente più autentica e liberatrice, ma esige una capacità professionale che le generazioni attuali di insegnanti sono lungi dal possedere»<sup>10</sup>. E proprio in riferimento a questo, Gozzer si interroga sulla capacità dei contenuti e dei programmi scolastici del suo tempo di fornire risposte adeguate alle domande urgenti poste dalle nuove generazioni. Se da una parte contenuti apparivano posizionati al di fuori della diretta esperienza di vita degli allievi era anche vero, come sostenuto da Gozzer, che la corsa al cambiamento cui la scuola era sottoposta e l'aggressione ai programmi e ai contenuti fossero del tutto inutili. In sostanza, il riferimento è a come la scuola riesce a stare dietro ai cambiamenti sociali soprattutto da quando questi ultimi hanno assunto ritmi così veloci rispetto ai quali la scuola non riesce più ad adattarsi tempestivamente. L'idea, per certi versi negativa, che Gozzer<sup>11</sup> esprime in merito ai repentini cambiamenti che riguardano il mondo della scuola cela un «vizio nascosto» delle so-

<sup>6</sup> A. Gaudio, *Giovanni Gozzer and the reform of secondary schools in Italy during the Seventies*, in «Rivista di Storia dell'Educazione», n. 1, 2021, pp. 61-69.

<sup>7</sup> Gozzer, *School curricula and social problems*, cit., p. 9.

<sup>8</sup> J.S. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2002, p. 52.

<sup>9</sup> G. Gozzer, *Prefazione*, in *Maestri in Italia: chi sono, cosa pensano, come operano*, Coines, Roma 1976, p. 10.

<sup>10</sup> *Ibid.*

<sup>11</sup> G. Gozzer, *Interdisciplinary: an concept still unclear*, in «Prospects», n. 3, 1982, pp. 281-292: 292.

cietà occidentali: abusare del concetto di innovazione e attuare frettolosamente le riforme senza verificarne preventivamente implicazioni e conseguenze. Di fatto, a suo parere, il numero stesso delle trasformazioni in atto negli anni Sessanta e Settanta e l'avvicendamento di una nuova generazione di insegnanti si presentava già come un paradigmatico cambiamento delle sembianze della scuola che poteva eludere la necessità di una riforma<sup>12</sup>. Se, infatti, possiamo definire Gozzer un sostenitore del cambiamento della scuola relativamente ad aspetti circoscritti e rilevanti, bisogna anche ammettere che è stato uno dei più grandi oppositori della riforma della scuola secondaria. La posizione da lui assunta in merito alla riforma, non priva di scetticismo in relazione all'assunzione di scelte meramente tecniche e imposte dall'alto, si poggia su una profonda analisi dei modelli pedagogici di formazione scolastica che caratterizzavano i diversi Paesi, dalla quale emerge un quadro talmente eterogeneo da escludere la possibilità di una risposta unica e uniformante<sup>13</sup>. Il processo di delegittimazione della riforma che Gozzer mette in atto è il risultato dei suoi studi comparativi<sup>14</sup> che in modo chiaro e dettagliato fotografano i punti in comune, ma soprattutto le grandi differenze, tra i sistemi educativi europei e non solo<sup>15</sup>. La debolezza costituzionale e politica che l'Italia esprime è, secondo Gozzer<sup>16</sup>, la ragione principale che giustifica l'impossibilità di aderire ad azioni riformistiche così ambiziose. La proposta avanzata da Gozzer, che potrebbe anche apparire anacronistica, fu proprio quella di 'andare indietro' e recuperare il ruolo principale della scuola, ossia «di fornire agli alunni strumenti cognitivi (intellettuali e pratici) e la capacità di formulare, riflettere e inventare [...] con l'emergere di tutte queste discipline aggiuntive, la scuola ha avuto la tendenza a diventare un luogo di soluzione ai problemi cui la società stessa non è riuscita a dare una risposta. C'è quindi una graduale erosione del ruolo della scuola come educatrice dell'essere umano»<sup>17</sup>. In altri termini, con tono polemico Gozzer si chiede se non sia stata proprio questa urgenza di aggiungere contenuti ad aver inne-

---

<sup>12</sup> Gaudio, *Giovanni Gozzer and the reform of secondary schools in Italy during the Seventies*, cit.

<sup>13</sup> L. Todaro, *Concerns and Suspicions on a Questionable Science in the Era of Ideologies: The Hard Pathway of Comparative Education in Italy during the 1970s*, in «Theory and History of Education», n. 21, 2020, pp. 52–69.

<sup>14</sup> C. Callegari, G. Gaudio, *Editorial current questions and perspectives in comparative education editoriale problemi e prospettive dell'educazione comparata oggi*, in «Rivista di storia dell'educazione», n. 2, 2018, pp. 7-13; G. Gaudio, *Comparative education discourse in Italy after WWI: the case of Giovanni Gozzer*, in «Rivista di storia dell'educazione», n. 2, 2018, pp. 17-28.

<sup>15</sup> Giovanni Gozzer distinse quattro principali modelli: il *tradizionale-europeo*, orientato al mantenimento di una funzione sociale di selezione; il *democratico-americano*, finalizzato a garantire pari opportunità nell'ambito dello sviluppo individuale; l'*ideologico-competitivo*, caratteristico dell'Unione Sovietica e basato sul rigido rispetto dell'ideologia dello Stato e la dura concorrenza; e, infine, la *non-scuola*, cinese-maoista che riconosce la responsabilità educativo-formativa al settore della produzione. Per un approfondimento si veda: G. Gozzer, *Il capitale invisibile. Rapporti nazionali e internazionali sull'educazione*, Armando, Roma 1973, pp. 26-30.

<sup>16</sup> G. Gozzer, S. Valitutti (a cura di), *La riforma assurda: la scuola secondaria superiore da G. Gentile a M. Di Giesi*, Armando, Roma 1978, p. 134.

<sup>17</sup> Gozzer, *School curricula and social problems*, cit., p. 15.

scato un aumento dei problemi sociali e se la soluzione non sia proprio quella del ripristino delle funzioni originarie della scuola, «del ruolo per il quale era stata istituita e riconosciuta come istituzione, quella di educare attraverso la conoscenza, l'apprendimento e le abilità intellettuali»<sup>18</sup>, piuttosto che questa corsa al cambiamento. Il rischio evidente, segnala Gozzer, è che la scuola perda il suo senso e ragione fondanti e, di conseguenza, il suo potere di riflettere questi ultimi nel suo modo di operare, appiattendolo il sistema educativo sugli obiettivi. Chi risulterebbe in misura maggiore penalizzato da «una sovrabbondanza di attività genericamente definite educative»<sup>19</sup> sono i gruppi sociali che non possono acquisire competenze al di fuori della scuola, intesa come unico contesto nel quale poter costruire le basi intellettuali necessarie per la vita. Il fine di rendere i programmi coerenti con il mondo contemporaneo presuppone l'averne un'ampia padronanza dello stesso, conoscerne i tratti e attivare un processo di problematizzazione del reale, che Gozzer solleva come questione non solo di natura educativa ma anche politica. Ne deriva in modo lineare un chiaro riferimento al compito stesso della scuola e a ciò che gli allievi possono ricavarne, cioè «sviluppare l'autoespressione individuale e il senso critico; l'individuo dovrebbe imparare ad imparare, acquisire appropriate capacità, seguire un argomento ragionato, padroneggiare la disciplina ed essere in grado di verificare e assimilare informazioni [...] stimolando la loro intelligenza, i loro poteri di deduzione e la loro capacità di ragionare»<sup>20</sup>. Nel declinare tale discorso sul versante delle discipline e della programmazione Gozzer adotta un approccio sistemico basato sulla costruzione di intersezioni e collegamenti tra ambiti disciplinari. Sia dal punto di vista teorico sia della pratica dell'istruzione sostiene sia necessario far convergere le discipline verso un unico fine educativo, ossia l'acquisizione di conoscenze che siano unite e interconnesse proprio sulla base della loro diversità. È chiaro che, sebbene il mondo dei saperi esprima un valore di interconnessione naturale questo necessita di un lavoro ponderato di progettazione del curricolo; è lo stesso Gozzer ad affermare a questo proposito che «nessuna disciplina è totalmente autonoma e isolata. Sarebbe difficile negare che ci sia una connessione, anche solo linguistica e semantica, tra l'insegnamento della lingua come mezzo di autoespressione e qualsiasi altra disciplina. Ma basta questo per giustificare il parlare di interdisciplinarietà?»<sup>21</sup>. È bene segnalare che ancora oggi i tentativi di applicare il principio di interdisciplinarietà confluiscono il più delle volte verso improvvisazioni di natura aggregativa, come già negli anni Sessanta era capitato. Il cambiamento radicale che condusse ad 'abolire le discipline' e sostituirle con discipline interconnesse era stato in qualche modo promosso dall'ascesa della teoria piagetiana e dal cognitivismo bruneriano ed è stato definito da Gozzer come un'opera di «po-

<sup>18</sup> *Ivi*, p. 19.

<sup>19</sup> *Ibid.*

<sup>20</sup> *Ivi*, pp. 9-15

<sup>21</sup> *Id.*, *Interdisciplinary: an concept still unclear*, cit., p. 282.



tatura dell'autonomia delle discipline» a favore di una progetto consapevole di unificazione complessiva che sarcasticamente paragona a «province di uno stato unitario subordinate ad una logica centrale», piuttosto che ad «una sorta di federazione ad autonomia riconosciuta»<sup>22</sup>. Tale processo, nella concezione di Gozzer, non può avvenire in modo artificiale manipolando le discipline, in quanto l'esito di tale operazione sarebbe la distorsione della loro stessa natura e della loro capacità di differenziarsi; piuttosto si tratterebbe di immaginare il possibile legame tra discipline come il funzionamento di un'orchestra, «[essa] può funzionare solo se i suoi membri hanno competenze specifiche nel suonare gli strumenti che insieme producono il concerto; anche un'orchestra è qualcosa di "intermusicale"; l'esecuzione di un'orchestra, inoltre, dipende dal rispetto della specificità di ogni strumento, sebbene il linguaggio di base della musica è qualcosa che è condiviso»<sup>23</sup>. La questione centrale che viene sollevata riguarda il discorso dell'unità delle discipline che non è affatto inficiata dalla mancanza di autonomia e si può realizzare al meglio solo all'interno di un progetto educativo globale nel quale ricercare la specificità del singolo contributo. Un possibile ostacolo rintracciato da Gozzer riguarderebbe proprio la definizione del concetto stesso di disciplina ed il modo in cui viene utilizzato, che rimanderebbero ad una divisione e compartimentazione delle conoscenze che inevitabilmente conducono a cristallizzare e rendere statiche le forme dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Il problema dell'interdisciplinarietà si intreccia con quello della formazione degli insegnanti, tema molto caro a Gozzer che con grande impegno si è dedicato all'aggiornamento e alla formazione continua attraverso la guida politica dei Centri didattici nazionali, quando afferma che gli insegnanti «sono stati addestrati come "studiosi di una disciplina" che trasmettono ad altri. Non possono concepire una visione pedagogica globale data la loro tipologia di formazione educativa»<sup>24</sup>. Sostiene, quindi, che la formazione degli insegnanti rappresenta un aspetto cruciale per il cambiamento della scuola e che l'approccio ai saperi degli allievi dipende dal rapporto che gli insegnanti instaurano con gli stessi. Sono questi gli aspetti che possono attivare una trasformazione paradigmatica nell'approccio alla conoscenza e sui quali ancora oggi ci si sta molto interrogando alla ricerca di un più adeguato profilo culturale e professionale degli insegnanti. Sicuramente va detto che la creazione di legami tra discipline richiede di uscire dalla logica dei binari paralleli per individuare sovrapposizioni, relazioni strutturali che nascono innanzitutto in seno alla ricerca scientifica. È lo stesso Gozzer<sup>25</sup> a sostenere che «la questione dei collegamenti interdisciplinari sorge a livello di università, [è lì che] le discipline diventano

---

<sup>22</sup> *Ivi*, p. 284.

<sup>23</sup> *Ivi*, p. 291.

<sup>24</sup> *Id.*, *Il capitale invisibile: 25 rapporti sull'educazione: 1970-72: la ristrutturazione scolastica, 1973-75: la destrutturazione scolastica*, Armando, Roma 1975, pp. 116-117.

<sup>25</sup> *Id.*, *Interdisciplinary: an concept still unclear*, cit., p. 290.

quindi strumenti che possono essere utilizzati per formulare problemi». Questo chiaramente non estromette la scuola dall'aver un ruolo attivo, rintracciabile nelle forme di collaborazione che intrattiene con il mondo accademico; solo insieme, la ricerca e la scuola, possono favorire l'assunzione piena di una prospettiva interdisciplinare, che si proietta allo stesso tempo sui contenuti delle discipline e sulle metodologie ad esse più funzionali. Il tema della collaborazione scuola-università, soprattutto in riferimento al focus della formazione degli insegnanti, è oramai ineludibile all'interno del dibattito sulla scuola. Bisogna ammettere che certi paradigmi di ricerca che vedono i ricercatori produrre conoscenza oggettiva sui loro soggetti di ricerca<sup>26</sup>, soprattutto quando si parla della scuola, andrebbero ripensati in senso più collaborativo. La consuetudine di fare ricerca sulle istituzioni pedagogiche essendo lontani dai contesti e dai loro interlocutori privilegiati ha contribuito a creare un divario tra il mondo della teoria e della pratica, che necessita di essere colmato mediante lo sviluppo di partenariati mirati<sup>27</sup>. Adottando come orizzonte teorico quello deweyano, rendere l'insegnante un "ricercatore" attivo nell'ambito delle discipline equivale a ripensare integralmente la sua formazione e spostare l'asse da un versante meramente tecnico all'acquisizione di una consapevolezza critica ed epistemologica. Il pensare che 'chi sa, sa anche insegnare', di impostazione gentiliana, elude il cuore della discussione e riduce le competenze di un insegnante alla padronanza della disciplina, la sua in particolare<sup>28</sup>. Un ulteriore contributo in questa direzione lo può dare il pensare la scuola in senso collegiale, come contesto nel quale le discipline non si sommano in senso cumulativo e le professionalità individuali si alimentano grazie all'interazione e allo scambio tra colleghi.

In conclusione, quello che possiamo ricavare dal contributo che Giovanni Gozzer ha fornito in riferimento ai temi che si è scelto di discutere si articola nella riflessione che segue. Il primo punto riguarda il rinnovamento della scuola che è sempre al centro del dibattito scientifico in ogni epoca, anche se stenta ad essere orientato verso direzioni certe e definite; il più delle volte si presenta come un modo per stare al passo con i cambiamenti delle realtà sociali senza averne, tuttavia, piena consapevolezza. Al contrario, il rimanere ciò che è o è stata rappresenta per la scuola una involuzione in un mondo in cui l'unica continuità possibile è riferibile alla costante ricerca di nuovi obiettivi e progettualità. Ma nessun percorso trasformativo può compiersi senza prevedere che la scuola diventi attiva nel cambiamento, coinvolgendo coloro che svolgono

---

<sup>26</sup> G. Richmond, C. Cho, H.A. Gallagher, Y. He, T. Bartell, *Fast and Slow Thinking to Address Persistent and Complex Problems in Teaching and Learning*, in «Journal of Teacher Education», n. 4, 2021, pp. 401-404.

<sup>27</sup> K. Zeichner, *Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education*, in «Journal of Teacher Education», n. 1-2, 2010, pp. 89-99.

<sup>28</sup> M. Baldacci, *Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale*, in M. Baldacci, E. Nigris, M.G. Riva (a cura di), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2020, pp. 30-38.

al suo interno un ruolo principale. La formazione degli insegnanti rappresenta, allora, la vera sfida al cospetto dell'emersione di nuovi modi di apprendere e di insegnare; questi ultimi richiedono una modificazione dei repertori pedagogici rispetto alla quale gli stessi insegnanti chiedono di essere meglio formati<sup>29</sup>. La pressione sulla scuola ricade direttamente sugli insegnanti, chiamati ad essere adattivi, innovativi ed abili nel rispondere al cambiamento o alle emergenze; durante il *lockdown* gli insegnanti ad esempio hanno dovuto utilizzare le tecnologie in modo inedito accumulando sulla propria pelle esperienze di successo, ma anche di fallimento. Non si tratta evidentemente di una questione meramente tecnica, ma soprattutto del modo di intendere se stessi di fronte alle situazioni nuove o problematiche e della capacità di attivare le proprie risorse. La letteratura pedagogica da decenni sostiene che la formazione dei docenti debba indirizzarsi sulle dimensioni della riflessività, della capacità di affrontare i problemi e dello sviluppo dell'identità professionale<sup>30</sup>, ma le pratiche formative ancora troppo poco si focalizzano su questi aspetti.

Un ultimo snodo dell'argomentazione si focalizza sulla prospettiva interdisciplinare. Essa si presenta coerente con il carattere relazionale del processo formativo dell'uomo, nel quale aspetti più chiaramente cognitivi si mescolano a dimensioni più profonde che riguardano il modo di sentire e che indirizzano gli approcci alle discipline e ai saperi, come anche verso se stessi e il mondo. Ne deriva che la scommessa centrale per il mondo della scuola è proprio quella di essere generativa di apprendimenti integrati e creativi che vadano oltre visioni lineari dei saperi e conducano gli allievi ad un approccio plurale verso il reale. L'idea di conoscenza e di ricerca che ne derivano hanno come cifra lo scambio interattivo che vede ogni ambito del sapere non bastare a se stesso ed essere incompleto nella risoluzione di un problema. Nel quadro della formazione ai saperi questo suggerisce una revisione dell'organizzazione scolastica, ma innanzitutto l'abbandono di pratiche di insegnamento tradizionali che ancora troppo aderiscono all'immagine della divisione della conoscenza. Il disunire equivale al far perdere coesione, al disgregare e al favorire la proliferazione di un pensiero binario che non aiuta gli allievi nell'analisi e nella valutazione della complessità; invece, attraverso connessioni inedite tra le discipline gli allievi possono maturare una visione personale dei saperi, che non esclude il riconoscimento critico e consapevole delle loro specificità<sup>31</sup>. Si tratta di costruire sconfinamenti funzionali laddove la scuola li ha brutalmente negati a favore

---

<sup>29</sup> OECD, *Supporting teacher professionalism. Insights from TALIS 2013*, OECD, Paris 2016.

<sup>30</sup> Per un approfondimento sulle competenze riflessive degli insegnanti si vedano tra gli altri: F. Cambi, *Società della conoscenza e formazione degli insegnanti*, in «Pedagogia oggi», n. 1-2, 2007, pp. 24-29; A. Cunti, *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*, FrancoAngeli, Milano 2014; L. Fabbri, M. Striano, C. Melacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano 2008; L. Mortari, *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009; A. Mariani (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze 2014.

<sup>31</sup> B. Martini, *Formare ai saperi. Per una pedagogia della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano 2005.

della specializzazione isolata, di abbandonare certe abitudini nell'apprendere tenendo conto che la problematicità della costruzione dei saperi risiede proprio nella loro forma sempre incompiuta. L'irregolarità potremmo definirla allora lo strumento per realizzare quel rapporto unico e irripetibile che ogni individuo instaura con i saperi. Non è forse vero che l'apprendimento diventa significativo quando procede sulla base della produzione piuttosto che della ripetizione, e quando si apre alla rivisitazione delle prospettive? La svolta è quella della contestualizzazione dei saperi nella dimensione dell'umano, ossia della relazionalità e della 'dipendenza' dall'altro; la scelta dirimente è quella di educare il pensiero piuttosto che di istruirlo, inteso ovviamente nella sua accezione riduttiva di formarsi una cultura elementare o apprendere le basi di una disciplina.

## Bibliografia

- BALDACCI M., *Quale modello di formazione del docente. Ricercatore e intellettuale*, in M. BALDACCI, E. NIGRIS, M.G. RIVA (a cura di), *Idee per la formazione degli insegnanti*, FrancoAngeli, Milano 2020, pp. 30-38.
- BRUNER J.S., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2002.
- CALLEGARI C., *L'educazione comparata nell'epoca globale: la tradizione italiana e le prospettive future*, in «Studium Educationis», n. 2, 2017, pp. 93-104.
- CALLEGARI C., GAUDIO A., *Editorial current questions and perspectives in comparative education editoriale problemi e prospettive dell'educazione comparata oggi*, in «Rivista di storia dell'educazione», n. 2, 2018, pp. 7-13.
- CAMBI F., *Società della conoscenza e formazione degli insegnanti*, in «Pedagogia oggi», n. 1-2, 2007, pp. 24-29.
- CUNTI A., *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- CUNTI A., PRIORE A., *Insegnamento e relazione educativa. Luci e ombre ai tempi del Covid-19*, in «Professionalità Studi», n. 3, 2021, pp. 4-23.
- FABBRIO L., STRIANO M., MELACARNE C., *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano 2008.
- FAURE E., *Il Rapporto sulle strategie dell'educazione*, trad. it. di D. Novacco, Armando, Roma 1973.
- GAUDIO A., *Giovanni Gozzer and the reform of secondary schools in Italy during the Seventies*, in «Rivista di Storia dell'Educazione», n. 1, 2021, pp. 61-69.
- GAUDIO A., *Comparative education discourse in Italy after WWII: the case of Giovanni Gozzer*, in «Rivista di storia dell'educazione», n. 2, 2018, pp. 17-28.
- GOZZER G., *School curricula and social problems*, in «Prospects», n. 1, 1990, pp. 9-19.
- GOZZER G., *Interdisciplinary: an concept still unclear*, in «Prospects», n. 3, 1982, pp. 281-292.
- GOZZER G., *Prefazione*, in *Maestri in Italia: chi sono, cosa pensano, come operano*, Coines, Roma 1976.
- GOZZER G., *Il capitale invisibile*, vol. I: *25 Rapporti sull'educazione*, Armando, Roma 1975.
- GOZZER G., *Il capitale invisibile: 25 rapporti sull'educazione: 1970-72: la ristrutturazione scolastica, 1973-75: la destrutturazione scolastica*, Armando, Roma 1975.
- GOZZER G., *Il capitale invisibile. Rapporti nazionali e internazionali sull'educazione*, Armando, Roma 1973.
- GOZZER G., VALITUTTI S. (a cura di), *La riforma assurda: la scuola secondaria superiore da G. Gentile a M. Di Giesi*, Armando, Roma 1978.
- ILLICH I., *Descolarizzare la società*, trad. it. di E. Capriolo, Mondadori, Milano 1972 (ed. orig. *Deschooling society*, Harper e Row, New York 1971).

- MARIANI A. (a cura di), *L'orientamento e la formazione degli insegnanti del futuro*, Firenze University Press, Firenze 2014.
- MARTINI B., *Formare ai saperi. Per una pedagogia della conoscenza*, FrancoAngeli, Milano 2005.
- MORTARI L., *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Carocci, Roma 2009.
- OECD, *Supporting teacher professionalism. Insights from TALIS 2013*, OECD, Paris 2016.
- PIAGET J., *Dove va l'educazione*, trad. it. di I. Brusa, Armando, Roma 1974.
- RICHMOND G., CHO C., GALLAGHER H.A., HE Y., BARTELL T., *Fast and Slow Thinking to Address Persistent and Complex Problems in Teaching and Learning*, in «Journal of Teacher Education», n. 4, 2021, pp. 401-404.
- TODARO L., *Concerns and Suspicions on a Questionable Science in the Era of Ideologies: The Hard Pathway of Comparative Education in Italy during the 1970s*, in «Theory and History of Education», n. 21, 2020, pp. 52-69.
- VERTECCHI V., *La dispersione inapparente*, in «Educazione. Giornale di pedagogia critica», n. 2, 2012, pp. 109-120.
- ZEICHNER K., *Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education*, in «Journal of Teacher Education», n. 1-2, 2010, pp. 89-99.