

## Breve storia della rivista «Istituto Tecnico» (1963-1975)

*Cesare Coppari*

Forse non è un caso che l'entrata in vigore della tanto discussa riforma del sistema scolastico italiano del ministro dell'Istruzione Mariastella Gelmini sia coincisa con il 150° anniversario dell'Unità d'Italia. Di certo non lo è il fatto che la legge voluta dall'allora ministro dell'Istruzione pubblica del Regno di Sardegna, Gabrio Casati, per dare un organico ordinamento alla pubblica istruzione anticipasse di un anno la realizzazione del progetto unitario. Noto come legge Casati, il legislativo n. 3725 del 13 novembre 1859 nacque nel segno di una identificazione tra formazione e coscienza nazionale, e fu recepito integralmente nel 1861 dal neonato Stato italiano. Ci si potrebbe soffermare a lungo sulle differenze tra le due riforme. Ma la nuova riorganizzazione del sistema formativo nazionale può ben dirsi figlia di quel primitivo ordinamento scolastico, di cui conserva un tratto che le successive riforme, a cominciare da quella del filosofo Giovanni Gentile, introdotta nel 1923, non hanno minimamente scalfito: la superiorità del modello culturale umanistico-filosofico a scapito di quello tecnico-scientifico.

Un triste retaggio della nostra tradizione scolastica, contro il quale non sono mancate voci contrarie, anche autorevoli. Tale appare quella levatasi sin dal 1963 da Lanciano con «Istituto Tecnico», la rivista ideata, fondata e diretta da Gustavo Benedetti. Dobbiamo a questo giovane docente dell'Istituto tecnico commerciale "E. Fermi" di quella città (poi approdato all'Università di Roma) se alcune delle più eminenti personalità della cultura italiana del tempo si coalizzarono per portare l'attacco più duro e convincente contro il pregiudizio della presunta inferiorità culturale della scuola tecnica nei confronti della scuola classica.

Sfogliare i dieci volumi dell'Archivio storico di «Istituto Tecnico», conservato nella Biblioteca comunale di Lanciano, significa incontrare i nomi dei maggiori filosofi, scienziati e letterati allora interessati ai

temi della scuola, dell'educazione, della pedagogia, tutti concordi nel condividere l'obiettivo di fondo della rivista: sin dal 1° agosto 1962, quando, definendone «importante e seducente l'idea», il fisico Gaetano Castelfranchi, docente al Politecnico di Milano, diede il via all'impresionante serie di adesioni che il progetto avrebbe continuato a ricevere dall'uno e dall'altro versante della cultura per tutti i 13 anni della sua vita attiva e operante. «Lodevole» per l'agronomo Mario Bandini, l'idea di una rassegna di cultura per gli Istituti tecnici fu definita «di grande interesse» dal sociologo Franco Ferrarotti, «bene impiantata» dal glottologo Giacomo Devoto, «molto bella» dal pedagogista Luigi Volpicelli, «promettente» dall'astrofisico Guglielmo Righini, «utilissima» dal filosofo Guido Calogero, «ottima» da un poeta come Carlo Betocchi. Né mancarono le adesioni dall'estero: basti qui fare i nomi di Donald Scott, del Dipartimento dell'Educazione dell'Università di Bristol, il quale considerò addirittura un onore «essere invitato a scrivere per la rivista italiana un articolo», e di Fr. Mutscheller, dell'Università di Marburg, che sottolineò come quelli affrontati da «Istituto Tecnico» fossero «problemi molto importanti anche in Germania». Persino coloro i quali si trovarono costretti a declinare l'invito di Benedetti a far crescere la sua creatura, lo fecero con dispiacere, non senza rivolgere all'iniziativa parole di elogio e di augurio: e se Ludovico Geymonat, ordinario di Filosofia della scienza all'Università di Milano, si rammaricò di non poter collaborare ad un dibattito di cui si diceva «fra i più sinceri amici» e «fra i più vivi ammiratori», Raimon Panikkar espresse dall'India la speranza «di avere in futuro più tempo a disposizione» per affrontare insieme un argomento «attuale ed appassionante», nonché «di particolare importanza nel nostro mondo presente».

Segno che l'inferiorità culturale della scuola tecnica nei confronti della scuola classica era non soltanto unanimemente avvertita come il frutto di una astratta e aprioristica contrapposizione, ma anche come un ostacolo per lo stesso sviluppo armonioso della società nel suo complesso. Tesi, quest'ultima, affermata esplicitamente dal fisico e scrittore inglese Charles P. Snow nel suo *The Two Culture*, titolo mantenuto dall'editore milanese Feltrinelli, per i cui tipi il libro uscì in traduzione italiana nel 1964. Per quanto orientato ad analizzare la realtà anglo-americana all'epoca della guerra fredda, il libro fece epoca e sollevò polemiche anche da noi, dove assai sentita era la reciproca diffidenza tra scienziati e umanisti così acutamente analizzata dal fisico e scrittore inglese. Per Snow, soltanto il superamento del pregiudizio antiscientifico della classe di umanisti alla guida dei paesi avanzati e l'accettazione da parte degli scienziati dei valori condivisi che regolano il loro concreto opera-

re potevano far fronte alla catastrofe della frattura planetaria tra ricchi e poveri. La fame e le malattie, l'ignoranza, la liberazione dal bisogno venivano indicate come le conseguenze di una contrapposizione, di cui il saggio dello Snow, preoccupato com'era di parlare soprattutto al grande pubblico e di addurre argomenti ad esso più facilmente accessibili, faceva solo un esame sociologico, senza addentrarsi nella ricerca delle cause teoretiche e storiche della frattura, alle quali bisognava invece richiamarsi per cercare di rimuovere il tradizionale dualismo.

Molti fattori, d'ordine diverso, concorrevano a complicare il rapporto tra umanisti e scienziati. Per esempio, l'accusa rivolta dagli umanisti agli scienziati – difficile da confutare – di aver aperto nella coscienza moderna, con l'avvento della società tecnologica, un vuoto, che induceva a credere che gli uomini dovessero sì utilizzare i frutti della scienza, ma dovessero ripudiarne lo spirito; o l'opposto rimprovero – altrettanto fondato – degli scienziati agli umanisti di non saper abbandonare le consuetudini della retorica per offrirsi in termini di rigosità e di verifica, cioè di non capire che il loro tenace tentativo di costruire la scienza dell'uomo e della società su un fondamento esclusivamente filosofico-speculativo, rinunciando a sondare il mondo al livello dei suoi rapporti non puramente spirituali, era destinato a fallire. Ma, per quanto questi motivi potessero pesare, la ragione fondamentale dell'incomprensione andava ricercata in una causa più profonda, e precisamente, nella comune pretesa di umanisti e scienziati, di scienza e filosofia, di possedere la verità. La filosofia, infatti, si era sempre considerata scienza del tutto, definizione di quel principio che è il principio stesso della realtà, cioè di Dio, in qualunque forma religiosa o metafisica si voglia vederlo, e quindi superiore alla scienza, che, in quanto scienza particolare, scienza della parte, non poteva non riconoscere la sua subordinazione nei confronti della filosofia, scienza del tutto, una subordinazione accettata in fondo da tutte le correnti filosofiche, con solo poche eccezioni, rappresentate soprattutto da Hegel e dal positivismo. La scienza, dal canto suo, rivendicava la superiorità del sapere scientifico, sorretto da strumenti di verifica, rispetto alla opinabile filosofia, al punto di pretendere di estendere la sua giurisdizione a tutta la realtà e di fare di se stessa, come dice Cassirer, «la misura dell'ente», dileggiando e combattendo quel che sfuggiva ai suoi strumenti. Questa opposta e irrevocabile pretesa di filosofia e scienza di possedere la verità, aveva creato tra umanisti e scienziati un muro di incomprendimento, più profondo e nefasto di ogni altra suddivisione. Non c'era che una via per uscire da questa situazione, e passava naturalmente attraverso un ripensamento del significato della scienza e del significato della filo-

sofia, che, sgombrando il terreno dagli equivoci, restituisse le due forme del sapere alla loro intrinseca e sostanziale unità.

In questa direzione si mosse da subito Benedetti nel richiamarsi al libro *Nuovo umanesimo* di Ugo Spirito, dal 1964 tra i più importanti e assidui collaboratori di «Istituto Tecnico». Il noto filosofo italiano, infatti, spiegava come le “due culture”, presentate come forme diverse e incompatibili del sapere umano, fossero in realtà una cosa sola, in quel comune spirito di *ricerca* che tutte contengono in atto. Nessuna forma del sapere, sia essa scienza o filosofia, può pretendere di possedere la verità. La verità può solo essere cercata, e tutte le espressioni del sapere umano, appunto in quanto ricerca (e non possesso) della verità, si unificano nell'unico modo di conoscere e di fare, per cui la contrapposizione fra scienza e umanesimo, che ha informato per lunghi secoli il pensiero e gli ideali educativi dell'Occidente, viene a cadere.

Le tesi di Ugo Spirito offrivano al progetto della rivista la possibilità di spiegare come tutte le discipline senza eccezione – filosofiche, storiche, letterarie, artistiche, scientifiche, tecniche – proprio in quanto riconducibili a quell'originario spirito di “ricerca” che tutte le caratterizza, potevano contribuire ad una formazione del singolo conforme agli ideali della *humanitas*, a prescindere dalla loro collocazione in questo o quel ramo dell'istruzione.

A Ugo Spirito Benedetti si rivolse perciò direttamente con una lettera del 5 novembre 1964, nella quale gli chiedeva di scrivere per «Istituto Tecnico» un articolo che approfondisse questo problema, dalla cui soluzione dipendeva la fisionomia della scuola del futuro. Ugo Spirito gli rispose a giro di posta (15 novembre 1964):

«Gentilissimo Direttore, La ringrazio dell'invito a collaborare alla Sua bella rivista e spero di poterle mandare relativamente presto qualcosa intorno ai problemi del nuovo umanesimo. Intanto Le porgo i miei migliori auguri per la Sua iniziativa. Mi abbia, con i più cordiali saluti».

Benedetti pensò che, per definire possibilità, limiti, condizioni di efficacia della proposta di fondare la scuola tutta sul celebre motto

<sup>1</sup> Non a caso, proprio alla grande figura di Galileo la rivista aveva già dedicato due interessanti articoli: *Nel IV centenario della nascita di Galileo Galilei* di Maria Luisa Bonelli (direttrice dell'Istituto e Museo di Storia della Scienza di Firenze), in «Istituto Tecnico» (che d'ora in poi indicheremo nelle note con la sigla «IT»), 1/1964, pp. 3-9, e *Galileo e la dinamica moderna* di Mario Galli (professore di Fisica presso l'Istituto «A. Garbasso» di Firenze), in «IT», 4/1964, pp. 3-8, che mettevano in evidenza quello che fu l'aspetto fondamentale dell'opera del grande Pisano, cioè la sua consapevolezza critica del carattere provvisorio delle verità della scienza.

(«provando e riprovando») della Galileiana Accademia del Cimento<sup>1</sup>, convenisse rivolgere pregiudizialmente l'attenzione alle scienze fisico-matematiche, nelle quali il metodo della ricerca trovava la sua massima espressione. Tanto più che, paradossalmente, proprio queste scienze, che per loro natura avrebbero potuto assumere il valore di punto di riferimento paradigmatico per un raccostamento ed una sintesi tra le c.d. "due culture", si trovavano in quel tempo nella scuola in una condizione molto discosta dalla via che avrebbe consentito loro di assolvere a quel ruolo. Infatti, nelle nostre scuole secondarie, il loro insegnamento era ancora caratterizzato da una concezione della conoscenza scientifica che si potrebbe chiamare "contemplativa" (comune agli uomini di scienza nel secolo XIX), che presentava la scienza come un elenco descrittivo di risposte del tipo: "questo è giusto, questo è sbagliato", in cui le temporanee provvisorie costruzioni del sapere scientifico venivano presentate e fatte vedere come verità immutabili e fisse (le "leggi naturali"), che l'allievo accettava dogmaticamente per autorità dell'insegnante. Compito dell'insegnante era chiarire e vivificare la materia del testo, compito dell'allievo imparare il testo come vangelo. Uno schema a cui erano ricondotti in pratica (quando c'erano) gli esperimenti, i quali, essendo fatti *dopo* che era stata presentata la legge, il principio o la formula, finivano per assumere un sapore di artefatto e di preconstituito, perdendo il loro più prezioso e persuasivo valore euristico. Bisognava, evidentemente, recuperare anzitutto nell'insegnamento delle scienze quella problematicità del pensare per "ipotesi di lavoro", che si voleva proporre a principio metodologico generale di una strategia e di una tattica della scuola.

Per cui la rivista progettò di dedicare all'argomento un suo numero speciale, che uscì effettivamente nel dicembre 1966 con il titolo *Spunti per una pedagogia della scienza*, e più che un numero corrente di un periodico risultò un volume, contenente una quarantina di contributi qualificati appartenenti ad oltre venti professori universitari, a molti redattori italiani delle versioni dei corsi americani adottati nel quadro dei piani OCSE (cioè del PSSC, del CHEMS, del BSCS) e ad alcuni colleghi stranieri di scuole britanniche, olandesi e tedesche: ciò che indubbiamente accresceva l'interesse del nutrito grosso fascicolo, che costituì il "documento di lavoro" preparatorio al primo dei due Convegni di studio promossi da «Istituto Tecnico» per far luce sui rapporti tra cultura umanistica e cultura scientifica: *Problemi di pedagogia della scienza*, che si tenne a Lanciano nel febbraio 1967, con la partecipazione di scienziati e umanisti di chiara fama e di numerosissimi insegnanti provenienti da varie regioni d'Italia, e in due giorni di intenso dibattito

giunse a mettere in evidenza la fisionomia unitaria e la pari dignità delle discipline umanistiche e scientifiche quando tutte riconoscono di essere, come in effetti sono, ricerca e non possesso della verità.

Oggi gli uomini – disse Ugo Spirito nella sua relazione introduttiva<sup>2</sup> – non credono più di possedere la verità. Non lo crede più, innanzitutto, il filosofo. La filosofia, massima espressione del sapere umanistico, che per secoli si è cristallizzata in metafisiche che pretendevano di presentarsi come certezze assolute, ha rinunciato al vano tentativo di attingere l'assoluto, di poter arrivare a conoscere il tutto e a poterne descrivere il sistema. La pluralità irriducibile delle filosofie sta a dimostrare che le presunte definizioni del tutto da esse rappresentate sono definizioni di parti arbitrariamente ipostatizzate. La filosofia si pone, sì, il problema del tutto, e non può non tendere al tutto come alla ragion d'essere della propria ricerca, ma il tutto che il filosofo studia è in realtà una parte, proprio perché il tutto, diventato oggetto di conoscenza, è nella necessità di essere definito e quindi particolarizzato. Definire l'assoluto significa negarlo come tale, significa particolarizzarlo. La pretesa di definire l'assoluto senza renderlo parte si rivela logicamente assurda. L'assoluto non è un ente che si possa cogliere e determinare come gli altri, non può essere oggetto di conoscenza fra altre conoscenze, anche se tutte le conoscenze collega in unità, come principio che agisce entro tutte e al tempo stesso tutte le trascende. Per cui l'assoluto non è del filosofo più che degli altri ed egli non può rivendicare a questo proposito alcuna posizione privilegiata: che anzi il filosofo, tendendo a scambiare la tensione al tutto con il termine tutto, tende a ridurlo ad oggetto particolare di indagine, a farne cioè una disciplina accanto ad altre discipline, scivolando nel cerebralismo. Ma neppure lo scienziato crede oggi di poter raggiungere la verità. Specialmente dopo le cosiddette “crisi” che hanno contrassegnato la scienza del Novecento – il primo caso è stato quello della matematica, attraverso la linea di pensiero che si è sviluppata dal lavoro di Russel e di Gödel; un altro caso è quello della meccanica quantistica, la quale porta costruito in se stessa, come elemento inscindibile del discorso, il limite delle sue possibilità – la ricerca scientifica contemporanea ha sempre più accentuato il carattere di un'impresa tipicamente umana, con tutti i limiti, i rischi e la non assolutezza che le sono inerenti. Lo scienziato è oggi consapevole che il cercare, il conoscere, il fare della scienza, sono sempre un conoscere e un fare limitato e relativo che ha bisogno di ulteriori ricerche all'infinito. Studiando la parte, lo scienziato

<sup>2</sup> Ugo Spirito, *Le “due culture” e l'insegnamento scientifico*, in AA.VV., *Problemi di pedagogia della scienza*, Atti del Convegno di Lanciano 4-5 febbraio 1967, ristampa 2005, Città di Castello, pp. 29-37.

vede la parte necessariamente in rapporto ad altre parti, che lo sollecitano a passare di parte in parte e a tendere a quel tutto, che soltanto potrebbe dargli l'esatta conoscenza della parte che indaga. La parte, infatti, può intendersi soltanto alla luce del tutto. Per comprendere il granello di sabbia, lo scienziato è costretto a ricondurlo in un sistema che deve, di rapporto in rapporto, estendersi alla realtà nella sua totalità, sì che potrà dire di averlo veramente compreso solo quando avrà compreso l'intero organismo del reale. Una comprensione, questa, che, naturalmente, non riesce ad effettuarsi, ma che tuttavia deve essere ritenuta già implicita entro i limiti dell'indagine compiuta perché lo scienziato possa dare valore ai risultati della propria ricerca. Lo scienziato non conosce il tutto, e tanto meno può definirlo nei suoi attributi, e tuttavia non può non postularne la presenza implicita nella parte che egli studia. Ma, se il tutto vive soltanto nelle parti, come principio, significato e valore di esse, ciò significa che tutto e parte coincidono, e che l'oggetto *tutto* della filosofia non si distingue più dall'oggetto *parte* di ogni altra scienza. Cercare di comprendere la parte o cercare di comprendere il tutto, vuol dire perseguire l'identico fine, e cioè tentare di trascendere le parti per raggiungere il tutto. Il nuovo concetto della filosofia consiste, appunto, nella persuasione di tendere ad una conoscenza non posseduta, così come il nuovo concetto di scienza consiste nella persuasione della non definitività della conoscenza della parte, proprio perché la parte non illuminata dal tutto non può mai essere racchiusa in una definizione. Se il filosofo possedesse veramente la verità del tutto, e lo scienziato la verità della parte, la diversità dei saperi sarebbe evidente e incontrastabile; ma se il filosofo non possiede veramente il tutto, né lo scienziato la parte, è chiaro che la loro posizione si identifica nella stessa ricerca dell'unica realtà. La via per conoscere è sempre la stessa, e cioè quella della parte tendente al tutto, per cui viene a cadere la distinzione categorica tra filosofia e scienza.

Ma – concluse Ugo Spirito – se si ammette che uno solo è il modo di conoscere la verità allora non ha più senso la contrapposizione ideologica delle culture, e la vuota e spesso sterile diatriba circa la superiorità di una o dell'altra forma del sapere non ha più ragion d'essere. E soprattutto non ha più ragion d'essere l'attuale impostazione dualistica della scuola secondaria superiore e si fa evidente l'esigenza di una ristrutturazione *ex novo* dell'ordinamento scolastico, capace di fondere tutti gli insegnamenti e tutte le discipline in una sostanziale unità di metodo come metodo della ricerca. Non si tratterà tanto di dare, nei curricoli di studio, più ampio spazio alle scienze sperimentali accanto

alle discipline cosiddette umane, ma di far circolare lo spirito della ipoteticità e della ricerca aperta nel campo di tutte le discipline.

Questa conclusione, approfondita nel corso del Convegno attraverso il contrappunto dialettico delle relazioni e degli interventi, e condivisa alla fine da tutti i partecipanti, laici e cattolici, marxisti e liberali (come può ricavarsi dalla lettura del *comunicato conclusivo*), annullava alla radice le assurde divisioni e gerarchie tra i vari insegnamenti e indicava la via da seguire per rivalutare la scuola tecnica nei confronti della scuola classica e segnare veramente una svolta nella scuola italiana.

La rivista proseguì il suo cammino in questa direzione – nella quale, per la verità, si era mossa sin dall'inizio – rivisitando a più riprese, appunto nell'ottica della ricerca, materie quali la geografia economica<sup>3</sup>, le tecnologie<sup>4</sup>, la ragioneria<sup>5</sup> e la tecnica commerciale<sup>6</sup>, la computisteria<sup>7</sup> e il calcolo meccanico<sup>8</sup>, le arti nautiche<sup>9</sup>, l'elettrotecnica<sup>10</sup> e l'elettronica<sup>11</sup>, l'agronomia<sup>12</sup>, il diritto<sup>13</sup> ecc., che non avevano mai attirato, in modo organico, l'interesse di quanti erano impegnati in studi e sperimen-

<sup>3</sup> E. Migliorini, *Chi insegna la geografia negli Istituti tecnici commerciali?*, in «IT», n. 1/1963, pp. 68-70; M. Ortolani, *L'insegnamento della geografia negli Istituti tecnici commerciali*, in «IT», n. 1/1967, pp. 39-43.

<sup>4</sup> F. Mazzoleni, *Attualità e prospettive nell'insegnamento delle tecnologie*, in «IT», n. 2-3/1964, pp. 51-53.

<sup>5</sup> V. Masi, *La lezione di ragioneria nell'Istituto tecnico*, in «IT», n. 1/1965, pp. 36-41; A. Riparbelli, *La scelta del libro di testo nell'insegnamento della ragioneria*, in «IT», n. 1/1965, pp. 42-44; A. Salzano, *L'evoluzione delle discipline economico-aziendali e l'evoluzione dei programmi*, in «IT», n. 1/1965, pp. 45-49; D. Amodeo, *La didattica della ragioneria negli Istituti tecnici commerciali*, supplemento al n. 1/1965 di «IT».

<sup>6</sup> P. E. Cassandro, *La lezione di tecnica commerciale*, in «IT», n. 3/1967, pp. 30-32; L. Filosto, *La tecnica economica negli Istituti tecnici commerciali*, in «IT», n. 3/1967, pp. 33-37.

<sup>7</sup> S. Frè, *L'insegnamento della computisteria negli Istituti tecnici*, in «IT», n. 4/1965, pp. 46-49.

<sup>8</sup> E. Mancianti, *La didattica del calcolo meccanico negli Istituti tecnici commerciali*, in «IT», n. 4/1965, pp. 50-53.

<sup>9</sup> N. Marletta, *Propulsione cicloidale e manovra dei rimorchiatori*, in «IT», n. 4/1965, pp. 40-45.

<sup>10</sup> A. Magrini, *Didattica dell'elettrotecnica*, in «IT», n. 1/1966, pp. 31-33.

<sup>11</sup> M. Martini, G. Zanarini, *Il laboratorio di elettronica negli Istituti tecnici industriali*, in «IT», n. 1/1966, pp. 40-41.

<sup>12</sup> G. Donno, *Il perito agrario e la didattica dell'agronomia e coltivazioni erbacee ed arboree*, in «IT», n. 4/1967, pp. 42-44; G. B. Ruffaldi, *L'insegnamento dell'agronomia*, in «IT», n. 4/1967, pp. 45-48; A. De Philippis, *Per un insegnamento della selvicoltura negli Istituti tecnici agrari*, in «IT», n. 4/1967, pp. 49-51.

<sup>13</sup> G. Benedetti, *Storicità del diritto*, in «IT», n. 4/1967, pp. 3-14 (articolo segnalato dall'Accademia dei Lincei al premio del Ministero della Pubblica Istruzione per le Scienze giuridiche 1969).

mentazioni per migliorare i metodi di insegnamento nelle nostre scuole secondarie.

La materia su cui specialmente si concentrò l'attenzione di Benedetti, per dimostrare la sterilità della diatriba circa la presunta superiorità culturale dell'una o dell'altra disciplina, fu la *merceologia*, cioè una delle discipline più in ombra della stessa scuola tecnica.

Egli estese l'indagine in direzione di un nutritissimo gruppo di esperti, che in due anni di ininterrotto lavoro riuscì infine a far convergere in un secondo numero speciale della rivista, intitolato *Contributo a una didattica della merceologia* (nel quale figuravano gli interventi di ben 173 collaboratori, di cui 17 merceologi, 6 economisti, 6 geografi, 3 biologi, 1 chimico industriale, 1 sociologo, 10 pedagogisti e 129 insegnanti di Istituti tecnici commerciali e femminili: quanti, probabilmente, non se ne erano mai visti lavorare insieme intorno ad una materia del ramo tecnico della scuola secondaria), a cui fece seguire – come aveva fatto nel '67 per le scienze – un Convegno di studi, che si tenne, sempre a Lanciano, nel dicembre 1970, con il titolo *Tecnica e società: contributo a una didattica della merceologia*, con numerosa e varia affluenza di partecipanti provenienti anche dall'estero.

Confermando una linea concettuale già emersa nella ricerca che lo aveva preceduto, il Convegno pervenne ad un duplice ordine di risultati.

La prima indicazione riguardò i programmi di merceologia negli Istituti tecnici, per i quali il Convegno formulò, per la prima volta da quando, nel 1860, questa materia vi era stata introdotta, sostanziali proposte di modifica (che il Ministero della Pubblica Istruzione prontamente recepì<sup>14</sup>). In secondo luogo (e questo fu il suo aspetto più importante) il Convegno mise in evidenza che la merceologia contemporanea non è più quello che la maggior parte dei non merceologi ritiene: una materia chimico-descrittiva a carattere prevalentemente classificatorio e nozionistico. Tale fisionomia, un tempo propria della merceologia, quando il suo insegnamento doveva servir di guida a coloro che esercitavano il commercio, non corrisponde al nuovo contenuto assunto da questa disciplina in un mondo altamente industrializzato, qual è quello contemporaneo, in cui il problema delle merci si riallaccia necessariamente a problemi economici e sociali, non potendo non considerare le conseguenze – a breve e a lunga scadenza – che dal fabbricare e consumare merci possono venire alle strutture dell'economia e della società. Si tratta di aspetti emergenti che il merceologo non può ignorare, e che sempre più tendono a caratterizzare la prospettiva della sua ricerca, il cui centro non è più la

<sup>14</sup> Cfr. «IT», n. 1/1971, pp. 57-59, e «Bollettino del Centro Didattico Nazionale per l'Istruzione Tecnica e Professionale», 2-3/1971, p. 3 e ss.

merce ma il rapporto *merce-uomo*. La merceologia tende oggi a sottolineare l'importanza di questo rapporto, riconoscendo l'estremo interesse di un approccio di tipo sociologico a problemi considerati fino a ieri esclusivamente tecnici. Il Convegno evidenziò questo carattere macroscopicamente "umanistico" della merceologia contemporanea, suggerendo non solo di allargarne il significato culturale negli Istituti tecnici, ma proponendolo altresì, per la problematica di così ampia portata che ad esso si collega, come necessario oggetto di studio in tutti i settori dell'istruzione: una conclusione, la quale dimostrava l'inconsistenza della vecchia contrapposizione tra le due forme di scuola secondaria in ragione del presunto diverso valore culturale dei loro insegnamenti, e confortava in pieno, senza dubbio meglio di tante parole, il motivo intorno a cui si raccoglieva tutta l'opera della rivista.

Entrambi i Convegni di «Istituto Tecnico» ebbero una vasta eco nella stampa del tempo. Non solo in quotidiani come «Il Messaggero»<sup>15</sup>, «Il Tempo»<sup>16</sup>, «Il Giorno»<sup>17</sup>, ma anche in autorevoli periodici come «Civiltà delle Macchine»<sup>18</sup>, «Servizio informazioni AVIO»<sup>19</sup>, «Didattica delle Scienze»<sup>20</sup>, «Riforma della Scuola»<sup>21</sup>, «Scuola e Città»<sup>22</sup> e così via. Ed è significativo che della sua tesi ambiziosa si torni a parlare oggi. Nell'agosto del 2005, Antonio Fede, presidente dell'Istituto di Studi Gentiliani, così rispondeva all'invio da parte di Benedetti della ristampa degli Atti del Convegno del '67 sul problema dei rapporti tra scienza e filosofia: «Opportuna ristampa, anche perché non c'è ancora una risposta definitiva alla seguente domanda di Ugo Spirito: "Se religione, filosofia, ecc. da una parte e scienza o scienze dall'altra, sono davvero saperi diversi e inconciliabili tra loro, o se questo non sia piut-

<sup>15</sup> E. Giancristofaro, *Oltre quattrocento docenti al Convegno di "Pedagogia della scienza"*, in «Il Messaggero» del 7 febbraio 1967, p. 4.

<sup>16</sup> A. Marucchi, *Nella scuola italiana scontro fra due culture*, in «Il Tempo» del 7 febbraio 1967, p. 10.

<sup>17</sup> G. Nebbia, *Nella giungla delle merci serve una guida. Tutela del consumatore in un convegno su "Tecnica e società" a Lanciano*, in «Il Giorno» del 27 dicembre 1970, p. 5.

<sup>18</sup> G. Z., *Un convegno a Lanciano*, in «Civiltà delle Macchine», 1/1967, p. 83.

<sup>19</sup> C. Liardi, *Le scienze nella scuola italiana* (in margine al convegno nazionale promosso da «Istituto Tecnico»), in «Servizio informazioni AVIO», 3/1967, pp. 146-148; C.M. Gamba, *Tecnica e società considerate in un tema didattico* (con nota critica dell'editore Armando), in «Servizio informazioni AVIO», 10-11/1971, pp. 363-366.

<sup>20</sup> M. Laeng, *Convegni di Pedagogia della scienza: da Lanciano a Frascati*, in «Didattica delle Scienze», 9/1967, pp. 3-4.

<sup>21</sup> G. Piovano, *Possibilità di nuove convergenze*, in «Riforma della Scuola», 5-6/1967, p. 27.

<sup>22</sup> V. Telmon, *Merceologia, pedagogia e filosofia*, in «Scuola e Città», 7/1971, pp. 297-298; Aa.Vv., *Sull'insegnamento della merceologia come possibile punto di convergenza interdisciplinare*, ivi, 5-6/1976, pp. 226-227.

tosto un grosso equivoco, da cui occorre prendere le mosse per chiarire adeguatamente il rapporto ed instaurare un'unica forma del sapere". Gustavo Benedetti con Spirito portò il problema nel 1967, lo ripropone nuovamente nel 2005 e noi, avvalendoci della sua ristampa, lo affronteremo prossimamente e lo tramanderemo agli studiosi del terzo millennio finché arrivi la luce di una soluzione»<sup>23</sup>. Una convalida dell'urgenza di un dibattito impossibile da consegnare alla sola storiografia. Il fatto che «Istituto Tecnico» sia passata dalla libreria alla biblioteca, infatti, non significa che il suo messaggio non sia ancora attuale, né che i suoi onorevoli e onorati sforzi non siano da tenere in seria considerazione. Vale anzi, per la creatura di Gustavo Benedetti, quello che Giulio Giorello ha sostenuto in occasione della recente ristampa dell'opera dell'inglese Snow, e cioè che essa è più utile alla scuola italiana di oggi di quanto lo fosse per la società di metà Novecento. Almeno se non si vuol rimanere al Risorgimento, momento fondativo della nostra identità. Ma non soltanto nel bene.

<sup>23</sup> A. Fede, in «Umanesimo del lavoro», 1/2005, p. 51.