

LA SCUOLA ITALIANA: EDUCAZIONE AL BIVIO di Valter Binaghi

Capisco che, in un momento in cui la sopravvivenza stessa della scuola pubblica è minacciata come mai è stata prima, ci si concentri su dati numerici (rapporto docenti/alunni, orari e supplenze, stipendi ecc). In queste settimane però, l'opera di controinformazione che andava fatta per smentire le vergognose panzane diffuse dal ministro e dai suoi lacchè (leggasi "Panorama") è stata compiuta egregiamente e proprio in questa rubrica, per cui preferisco rispondere all'invito di Giorgio Morale affrontando un altro lato della questione.

La scuola è in crisi, e non soltanto a causa del taglio delle risorse che le competono, ma anche e soprattutto per un'incidenza epocale che le tocca affrontare e di cui naturalmente la presunta riforma Gelmini non fa parola, rivelandosi per quello che è: lo strumento di una politica economica culturalmente miope. Sarebbe meglio dire che l'educazione è al bivio: da un lato la difesa e il mantenimento di metodi e programmi formulati in altra età e per studenti di altra epoca, dall'altro la coraggiosa presa d'atto dell'inattualità delle sue procedure e la revisione critica delle medesime alla luce di quella che si presenta come una vera e propria rottura epistemologica, rispetto alla quale la scuola italiana è in grave ritardo. Quando si sente parlare di "successo scolastico", si pensa troppo spesso a quelli che la scuola italiana riesce a licenziare a ciclo ultimato e a quelli che invece, più o meno colpevolmente, perde in termini di abbandono. Io penso invece, oltre a questo, al successo come gioia di apprendere, come partecipazione piena e vitale del discente al dialogo educativo. Da questo punto di vista, bisogna ammettere che le cose non vanno affatto bene. La noia degli alunni e la frustrazione degli insegnanti dovrebbero suonare più che come un campanello d'allarme, e spingere a riflettere sulle premesse culturali che ancora governano la nostra programmazione scolastica, le quali evidentemente non riescono più a intercettare quello che dovrebbe essere il naturale impulso dell'adolescente ad apprendere ed allargare i propri orizzonti.

Le seguenti riflessioni, incentrate sui principali nuclei disciplinari della scuola superiore, dovrebbero aprire uno spazio di riflessione su questo tema. Mi scuso per l'incompletezza: non troverete trattati il tema dell'educazione artistica, dell'educazione fisica e delle lingue straniere: ho troppo interesse e rispetto per queste materie per chiacchierarci sopra senza vere competenze, preferisco parlare di ciò che so.

La letteratura e il classico

Il classico è ciò che, tra le molte espressioni artistiche o filosofiche di un'epoca, sa meglio interpretarne le istanze, ma anche molto di più: giungendo a fondo nell'indagare l'animo umano e i perenni dilemmi dell'esistenza, la sua grandezza travalica le epoche e appare addirittura costitutiva per l'evoluzione spirituale di una civiltà. Tali sono in letteratura **Omero, Erodoto, Eschilo e Sofocle, Virgilio, Dante, Ariosto, Cervantes, Shakespeare, Goethe, Leopardi, Manzoni** e così via. L'immersione nel classico può davvero rappresentare per lo studente un'iniziazione ai valori d'anima e contemporaneamente al senso storico, all'unità dello stile, al dramma della libertà umana. A patto che sia un'immersione viva, paziente, guidata e soprattutto saporosa. Niente a che vedere col mordi e fuggi dei programmi letterari italiani: da noi la pigrizia intellettuale e l'approssimazione culturale degli insegnanti laureatisi negli anni Settanta, dopo il diluvio sessantottino, unita all'impronta storicistica della scuola superiore di marca gentiliana ha prodotto una miscela micidiale per l'insegnamento delle patrie lettere. Una rassegna storica di autori e correnti, l'assaggio di qualche pagina qua e là, può coinvolgere l'alunno iperdiligente o quello curioso d'erudizione, non l'animo profondo e assetato di profondità. Il risultato è una perfetta eterogenesi dei fini: erudizione forzata al posto di educazione alla liberalità dell'arte e del sapere.

Come non capire che una lettura vera dei Sepolcri e di almeno una ventina dei Canti Leopardiani, dei Promessi Sposi e dei Malavoglia, basterebbero da soli per impegnare un anno e illustrare anche storicamente i grandi temi della poesia e della prosa ottocentesca, e tutto il resto è arredamento più dannoso che inutile? La mistica dell'atto dovuto all'impostazione storicistica è tale, da parte degli

insegnanti di materie umanistiche in Italia, che l'insegnamento in questione si traduce il più delle volte nell'esatto contrario di ciò che dovrebbe essere, e l'incapacità di distinguere l'alto valore del classico rispetto alla presenza puramente documentaria di certe altre opere è una delle prime evidenze con cui si scontra chi si misura con un maturando delle scuole italiane. La seconda è il pessimo effetto sulla formazione dello studente: per alcuni il tedio e il relativo disgusto che da questa rassegna si ricava (come del resto dalle estenuanti maratone agli Uffizi o ai Musei Vaticani cui li si costringe in gita scolastica: c'è miglior modo di affogare un classico che metterlo in un museo?); per altri un effetto apparentemente opposto ma perfino peggiore: la saccenteria. La lettura vorace e consumistica di tutto e tutti, l'incapacità di approfondire e ruminare, distillando la qualità. L'Italiano medio legge poco, si dice. Vero: ma quei pochi che leggono sono autentici bulimici della lettura, passano con indifferenza dal volume di Tolstoj al tomone del giallista svedese che va per la maggiore, esaltano l'ironia delle scorribande letterarie dei personaggi di Jasper Fforde come se fosse l'Ariosto, la crudele meschinità di certo minimalismo come supremo senso della realtà; per loro un libro è interessante, ben scritto, soprattutto scorre via come acqua fresca, e infatti alla fine è al giallo che si torna sempre, perchè non è il pensiero che si cerca ma la suspense che rinnova l'appetito. Ho conosciuto gente che si vanta di leggere tre libri a settimana, e ne ha ricavato una profondità di spirito che gareggia con quella delle oche del campidoglio.

Del resto: l'iniziazione al classico è iniziazione alla meditazione, all'interiorità, non va d'accordo con l'affanno presenzialista e pubblicitario dei nostri tempi: proprio per questo, come già diceva **McLuhan**, la scuola ha oggi la missione essenziale di preservare la solitudine del lettore nel villaggio globale percorso dai tam-tam dei media elettronici. E invece: provate a farvi un giro su uno dei blog letterari collettivi più frequentati, per accorgervi di quanti lettori voraci ci siano in giro, ma totalmente incapaci di riconoscere la differenza tra leggibilità e grandezza: gli manca l'organo. Pensateci: questo è l'alunno bravo, il buon lettore che produce la scuola italiana. L'altro è l'analfabeta di ritorno, il barbaro col telefonino e il profilo su Myspace, o il leghista che legge soltanto il sole 24 ore (per vedere come vanno i suoi investimenti, perchè poi chi non capisce gli uomini non capisce nemmeno l'economia politica), infine l'anarchico pret a porter che colleziona slogan antimperialisti sui blog della sinistra gnostica.

Eppure, con tutto questo occorre misurarsi, se si è scelta come professione quella che impone una relazione con gli adolescenti. Per insegnare la letteratura a Pierino bisogna prima di tutto conoscere Pierino. Ricordiamo il motto di **S. Ignazio di Loyola**: "Non è il molto sapere che sazia e soddisfa, ma il gustare le cose interiormente". Bene, questo è possibile solo se ciò che viene comunicato, sa radicarsi nel mondo d'esperienza che è proprio del discente, in caso contrario risulterà un corpo estraneo, espulso quanto prima. Ecco cosa scrive **Antonio Spadaro**(1): "La prima attività del docente dunque è quella di una conoscenza previa delle esperienze che fondano l'immaginario e le abilità degli alunni. Gli studenti non sono tabula rasa. Alcuni ritengono che chi comincia a studiare, ad esempio, la letteratura possieda sì delle competenze linguistiche, ma sia del tutto ignaro di competenze estetiche. Invece le competenze estetiche «diffuse» degli allievi (formatesi su fumetti, pubblicità, cinema, canzoni, internet ecc.) possono diventare un'ottima risorsa su cui l'insegnante è tenuto a intervenire, riservando ad esse uno spazio adeguato".

Sospetto che gli insegnanti italiani abbiano urgente bisogno di aggiornarsi con un libro...di quarant'anni fa. Ne "La galassia Gutenberg" lo studioso dei media Marshall McLuhan, aveva anticipato il declino di un'epoca dell'apprendimento, con l'avvento dei nuovi media elettronici (radio, TV e computer). Il carattere lineare, storico e sistematico su cui si è fondata la cultura occidentale degli ultimi cinque secoli non è un requisito naturale dell'intelligenza, ma è legato allo strumento "libro", quella cosa che si legge pagina dopo pagina, il testo che richiede un contesto per essere compreso. A sua volta, sul primato del libro si fonda una visione storica e sequenziale della realtà, che si costituisce in continuità con un passato e ipotizza un futuro, presupponendo un certo "ascetismo" della formazione: sedimentare competenze e riconoscimenti all'interno di un medesimo ambiente per ottenere graduali riconoscimenti.

Il fatto è che la realtà dominata dai media elettronici somiglia sempre meno a un libro, e i libri

parlano sempre meno della realtà. Il “link” e lo “zapping”, con cui per lo più si comunica nel quotidiano, identificano passaggi non graduali e logici ma istantanei e analogici. Il ragazzo di oggi vive in un ambiente non più “visivo” e lineare, ma “acustico”, il villaggio globale creato dai nuovi media in cui gli stimoli non giungono più uno dopo l’altro ma tutti insieme e da ogni direzione, però senza il filtro della distanza e della familiarità che fornivano le società tribali pre-moderne. Di conseguenza, anche la sua visione del possibile è sempre meno prospettica e disposta all’attesa formativa, poco incline all’apprendimento metodico e al rapporto tra sforzo e risultato, cui preferisce la ricerca di “occasioni” estemporanee e “spostamenti”, in nome non di un progetto futuro ma di un presente elettrizzante (ultimamente il miraggio dei nostri maturandi non è più l’Università, ma aprire una pizzeria nella Spagna di Zapatero).

L’incapacità della scuola di preservare la logica dell’apprendimento testuale senza l’ingombro di testi ormai indigeribili, di custodire il senso storico senza l’obbligo dell’enciclopedia, sta non solo allontanando i giovani dalla scuola, ma crea le premesse di una fragilità psicologica fino ad oggi sconosciuta.

Quel che servirebbe alla scuola sono maestri di lettura, voci appassionate, capaci di far percepire la vita interiore, l’acqua viva che scorre nel libro, più che apparati critici e griglie che fanno del testo letterario un puro pretesto per esercitazioni linguistiche o computazionali (quanto male ha fatto lo strutturalismo, agli insegnanti della mia generazione!). Parli di letteratura, direte, di poesia o di narrazioni: e il resto? Rispondo: ma non capite che tutto inizia da lì, cioè dall’avvincente sequela di una fabula, dalla meditata distillazione della parola poetica? C’è l’affabulazione all’origine della civiltà, e ad essa occorre ritornare per rischiarare le tenebre di questa nuova barbarie.

Le scienze

Se i classici dell’arte e della letteratura possono iniziare il discente alla sapienza dell’anima, l’educazione scientifica è imprescindibile per condurlo dal senso comune a una vera conversione intellettuale. Si dice spesso che la scienza non è i suoi risultati (sempre provvisori) ma il suo metodo: l’attenzione ai dati empirici, la ricerca di coniugate esplicative (teorie) che li rendono intelligibili, la verifica sperimentale sistematica che ne conferma la pertinenza. Questo è il cosiddetto metodo “classico” (galileiano), cui va aggiunto lo sviluppo del metodo “statistico”: il residuo empirico che la teoria non permette di spiegare viene analizzato in modo da individuare linee di ricorrenza non sistematicamente divergenti, che preparano una nuova e più completa intelligibilità dei dati di partenza(2)

Ora, tutto questo non è altro che l’espressione dell’intelligenza matura, e non riguarda soltanto le scienze matematiche o naturali, ma ogni sapere che voglia uscire dal carattere indifferenziato del senso comune e assumere l’abito del rigore intellettuale: ad esempio uno storico compie operazioni come l’autenticazione dei documenti, la ricerca di un canone di rilevanza e credibilità che permetta di rubricare i medesimi accanto ad altri, l’integrazione in un ordine coerente che permetta di inglobare e aumentare l’intelligibilità dei dati precedentemente raccolti, la stesura di una narrazione storica e il confronto critico con la pluralità delle narrazioni sul medesimo argomento. La storia non è una scienza nel senso della fisica, ma il metodo dello storico contemporaneo è un metodo scientifico.

L’educazione scientifica è l’educazione all’oggettività, alla coerenza, alla sistematicità, ma anche all’intelligenza del concreto. Ognuno dei grandi momenti in cui si è formato progressivamente il metodo scientifico, rappresenta una tappa fondamentale del comprendere. Ad esempio il passaggio dalla fisica aristotelica a quella galileiana segna il passaggio dalla considerazione dei fenomeni in rapporto ai nostri sensi a quella dei fenomeni pensati nel loro reciproco rapporto, attraverso la misura. L’esclusione dell’uomo moderno dall’intelligenza scientifica o il suo rifiuto pregiudiziale producono il nuovo tipo di barbaro: colui che si rifugia in un arcaismo che confonde con umanesimo, o il passivo fruitore di una tecnologia e di un’ambiente intellettuale in cui vive come un parassita, il “selvaggio col telefonino” di cui parla Blondet.

E qui arrivano le dolenti note. Che l'insegnamento delle scienze nella scuola italiana sia fallimentare non lo dico io ma un matematico come **Giorgio Israel**(3), e lo dimostra, tra le altre cose, il bassissimo numero di iscritti alle facoltà scientifiche nelle nostre Università. A questo punto, per spiegare il fenomeno negativo, s'invocano spesso due fattori

a) la tradizione idealistica della cultura italiana, lo scarso rilievo dato alle scienze nell'impostazione gentiliana

b) l'attuale disinteresse nei confronti delle medesime da parte dei mass media

Ma è proprio Israel a dimostrare che queste argomentazioni sono false, e con ciò che segue non farò altro che riprendere le sue osservazioni.

a) Fino agli anni Sessanta, scienziati italiani hanno dato contributi fondamentali alla ricerca scientifica internazionale, e le facoltà scientifiche hanno sfornato generazioni di alta e riconosciuta professionalità. Lo sfacelo semmai è iniziato dalla revisione dei programmi tradizionali, ad opera di una serie di pedagogisti "de sinistra" che, con i ministeri Berlinguer e De Mauro, hanno sancito lo smantellamento della mentalità scientifica tra docenti e insegnanti. Nei nuovi programmi delle elementari dell'85, l'introduzione alla struttura intellettuale delle operazioni scientifiche, cioè al livello di astrazione necessario ad acquisire i primi principi della disciplina, è ritardato e diluito in una brodaglia di "operazioni concrete" che dovrebbero approssimare con lungaggine infinita il decisivo salto nell'astrazione medesima. "Grossolane sciocchezze", commenta Israel(3): "a sentire questi signori, per pervenire all'idea di numero naturale ci vorrebbero anni e anni, e anzi sarebbe necessario l'intero percorso che conduce dalle elementari alle superiori". In realtà: "il percorso che si pretende concreto è soltanto un arretramento verso la visione della matematica come scienza pratica" e un simile approccio porta dritto agli "sviluppi che oggi sono sotto i nostri occhi e che hanno condotto alla diffusa incapacità di fare i calcoli e all'analfabetismo matematico".

Senza voler glossare Israel, il filosofo vede qui un atteggiamento largamente prevedibile, a partire dalla diffusione di un pensiero nominalista ed empirista in pedagogia: ciò che esso non è in grado di riconoscere è precisamente il carattere oggettivo della conoscenza, l'intenzione dell'essere nel pensiero, e non può che dissolvere l'astrazione nella generalizzazione, così come il pragmatismo di cui è portatore ridurrà l'intelligenza scientifica a "problem solving". Con questo approccio sembrano scemare le difficoltà della materia, ma diminuiscono anche le motivazioni intellettuali ad affrontarla. Di fronte a una visione del sapere scientifico che ne destituisce le pretese di conoscenza oggettiva, l'alunno più dotato per la teoresi si volgerà ad altro, alla ricerca di un sapere che più apertamente si mostri capace di avvicinare la mente all'intelligenza del reale.

Ma i disastri del nominalismo non finiscono qui: basta guardare certi divulgatori che vanno per la maggiore, tipo Giorello e Boncinelli. Più sono relativisti per ciò che riguarda la portata reale delle conoscenze scientifiche, più si ritrovano entusiasti propugnatori delle applicazioni tecnologiche, accusando di oscurantismo chi avanza riserve morali sulle medesime (staminali, fecondazione assistita ecc). Anche qui, niente di nuovo: la verità non esiste, ma l'utile sì, o meglio, è vero ciò che funziona. Il tradimento della scienza è compiuto, e proprio da chi pretende di esserne un paladino.

b) Dall'altra parte stanno i razionalisti puri, quelli che conferiscono portata metafisica alla provvisorietà delle teorie scientifiche: parlano e straparano di scienza, ma è una cattiva filosofia, lo scientismo, la loro bandiera. Orfani di Marx e della gnosi onnirisolutrice dell'utopia politica, hanno conferito lo stesso dubbio onore a Darwin, a Freud, ad Einstein, ma proprio in questo modo tradendone le più profonde intenzioni. Con i ritagli di un sapere che non si è mai proclamato totale e definitivo, rabberciano una metafisica materialista armata fino ai denti: Margherita Hack, Piergiorgio Odifreddi, la loro chiesina atea, con cui appropriandosi di un patrimonio comune d'intelligenza disgustano chi cerca l'oggettività del sapere e non il reclutamento settario. Il loro strapotere mediatico è legato all'appartenenza lobbistica, al dominio incontrastato che una certa sinistra esercita da quarant'anni sulla grande editoria, sulle Università, sulla pubblicistica diffusa. Fuori d'Italia temi come l'evoluzione o l'ingegneria genetica sono oggetto di ben altri dibattiti e trattati con ben altra complessità. Qui ci toccano loro, e l'aggressione sistematica che compiono nei confronti di chi professa un'etica più prudentemente aperta alla trascendenza se non

dichiaratamente cristiana suscita reazioni altrettanto scomposte e rifiuti pregiudiziali. Per riassumere: chi fa dell'intelligenza scientifica una semplice tecnica di sopravvivenza, e chi ne fa una religione: eccoli, i nemici della scienza.

La filosofia

La riforma di cui l'insegnamento delle materie umanistiche ha bisogno riguarda innanzitutto le sue finalità. Identificare l'insegnamento della filosofia con la declinazione storica di movimenti e autori, con qualche sparuta escursione sui testi, è diventato più che un anacronismo (eredità storicistica della riforma Gentile) un atto criminale, nel momento in cui i nostri alunni non hanno gli elementi che un tempo forniva l'educazione familiare borghese e l'iniziazione morale e civile di istituzioni accreditate e stabili a quell'élite che frequentava studi superiori al tempo in cui questi programmi furono formulati.

E' inutile parlare dello Spirito Oggettivo nell'Enciclopedia Hegeliana a gente che ignora la più elementare distinzione tra famiglia, società civile e Stato (se non fosse così, il familismo mafioso non esisterebbe nemmeno, così come la confusione tra persuasione ideologica e decisione politica, e la gente non degnerebbe di uno sguardo e di un voto leader politici che anziché contendere su come interpretarle si spartiscono le Istituzioni). Una scuola di massa con programmi pensati per un'élite è una follia, e la filosofia avrebbe molto da dire a da fare su questo, perché la sua finalità primaria NON è istruire su movimenti e teorie del passato né sovrapporre nuovi gergalismi a quelli più o meno vernacolari del senso comune ma rendere problematico ciò che appare ovvio, e appassionare gli alunni all'esercizio del pensiero, individuando nuclei fondanti come la Natura, il Linguaggio, la Tecnica, la Morale, la Politica, la Religione, partendo dal livello di esperienza degli alunni e usando Filosofi e Teorie come mezzi, e non come fini.

Uno che ha passato un mese sui presocratici e non ha imparato cosa significa interpretare il frammentario, ha perso tempo. Uno che ha passato due settimane su Socrate e non ha imparato a definire, idem con patate.

E la parola d'ordine è: libertà nella completezza. Libertà dall'atto dovuto dei citazionismi e completezza nella trattazione dell'orizzonte culturale.

Hegel l'ho eliminato dal mio programma di quinta, da cinque anni. Mi costava un mese e ciò che ne restava agli alunni era zero, perché l'idealismo tedesco con il suo linguaggio autoreferenziale oggi è difficilmente fruibile al di là di una dimensione scolastica. Al suo posto, qualcosa più di una fugace incursione nel pensiero contemporaneo, ad esempio un'analisi dei due elementi fondamentali dell'agire politico (parlamentarismo e decisione) con le categorie di Hannah Arendt e Carl Schmitt, e della comunicazione mediatica con le categorie di McLuhan (media caldi e freddi, medium is message, contesto mediatico come condizione trascendentale della percezione diffusa ecc.)

Poi ci sono Marx, Nietzsche, Freud, pilastri fondamentali della nostra cultura, certo. Poi c'è la porta attraverso la quale io in prima persona ho guadagnato una dimensione filosofica, il mio amato Bergson (e bisogna sempre usare ciò che ci ha permesso di capire meglio: è l'unica condizione per essere realmente efficaci). Ma la domanda è: quanto e dove questo autore o teoria può aiutare questo ragazzo a orientarsi nel suo mondo, ad assumere una posizione teorica rispetto alle questioni che lui incontrerà? Se va bene uno dei miei venticinque alunni di quinta s'iscriverà a Filosofia. La storiografia filosofica potrà e dovrà percorrerla in lungo e in largo.

Io lavoro per gli altri ventiquattro.

Etica ed educazione civica

Si potrebbe accettare (a malincuore) il manifesto disprezzo di Pierino per la profondità dei personaggi manzoniani, e la sua totale indifferenza agli sviluppi del comprendere implicati dal teorema di Godel, se almeno la scuola italiana fosse in grado di fare di lui un uomo affettivamente equilibrato, onesto lavoratore e attivamente partecipe dello stato di diritto. Ma è proprio qui che le

lacune del sistema scolastico diventano più drammatiche, qui dove si tratta degli **elementi basilari di una personalità adulta**.

Tanto perchè non paia che ci occupiamo di argomenti astrusi, diciamo subito che si tratta del rispetto per la dignità personale propria e altrui, della propensione a trascendere l'opinione sbrigativa per una conoscenza oggettiva dei fatti, di accettare impegno e sforzo come condizione di un risultato, di distinguere tra ciò che impegna la coscienza (valori estetici, moralità, convinzioni religiose) e ciò che obbliga universalmente (la lealtà alle istituzioni e alle leggi dello Stato).

Chi ha riflettuto davvero su queste cose, e veramente conosce la situazione della scuola italiana, sa che siamo ben lontani da questo. E non parlo dei risultati (chi educa è come un seminatore: mette il seme e spera, molto dipende dal terreno e comunque non sarà lui a raccogliere) ma proprio delle intenzioni: non si può ottenere niente del genere se non lo si pone come un obiettivo primario e comune delle istituzioni scolastiche e di tutti coloro che esercitano la funzione docente. Infatti è chiaramente **sbagliato delegare queste cose all'insegnamento di singole materie** (tipo storia o educazione civica), innanzitutto perchè in questo modo si riducono a pure nozioni, e invece qui si tratta di educare la persona integrale a un comportamento virtuoso. In secondo luogo perchè ogni docente è innanzitutto un adulto posto di fronte a un ragazzo, e per ogni adulto che rifiuta questo genere di "paternità" c'è un ragazzo che qualifica questi valori come secondari o influenti al suo successo sociale. D'altro canto, è **impossibile lasciare etica e civiltà alla chiacchiera del senso comune indifferenziato**: da Socrate in poi, l'uomo occidentale ha sviluppato una coscienza intellettuale dei problemi, e nessuno può esservi escluso, sarebbe come consentire atteggiamenti infantili in una cultura complessa che richiede senso della complessità. Quindi, oltre all'impegno comune dei docenti, occorre che questi argomenti siano oggetto di discipline specifiche come la filosofia, la storia, l'educazione civica (che io sono ben felice di insegnare da venticinque anni). Purtroppo tra i docenti italiani l'atteggiamento "educativo" nel senso più sopra specificato è spesso latitante, a causa di una **"indifferenza pedagogica"** che ha tutta una sua storia.

Il docente che si rifugiava dietro il carattere tecnico della disciplina ("io devo spiegare l'algebra, io l'Ariosto, io la chimica, non fargli da balia") lo conosciamo bene: erano così molti dei nostri professori degli anni Sessanta (prima che il '68 ne convertisse alcuni al catechismo rivoluzionario), che però avevano una giustificazione. Presupponevano strutture familiari e oratoriane forti, capaci di integrare socialmente, moralmente e civilmente le giovani generazioni che essi si limitavano ad istruire. Oggi, in pieno declino di ogni altra possibilità formativa che non sia quella della televisione o del web, resterebbe solo la scuola a far fronte all'ignoranza etica e civile, ma c'è una nuova versione di questo tipo d'insegnante: è il post-ideologico, disgustato o personalmente deluso dalle gnosi dei Sessanta-Settanta, terrorizzato dall'idea di essere "autoritario" se si fa interprete di un pensiero "forte", convinto com'è che ogni professione di fede (anche nell'oggettività del conoscere o nella superiorità della civiltà giuridica sulla sharia) sia "ideologica". No, lui non manderebbe la figlia a imparare il diritto civile in una scuola islamica, ma se gli si parla di educazione alla civiltà drizza le orecchie e subito obbietta: violenza, prevaricazione, ideologia!

A questi mi viene da dire: ma voi pensate veramente che il senso civico si sviluppi spontaneamente in chi viene dal clan e dalla tribù, come l'erezione in un adolescente pubere? Una cultura democratica e uno stato di diritto che hanno avuto bisogno di secoli per affermarsi possono essere trasmessi in un modo solo: con l'educazione. Se non capite questo, allora siamo al di sotto della minima capacità di distinguere tra costume e istituzione. Ma no. Piattati dal relativismo etico e dal soggettivismo dominante, essi temono sopra ogni cosa la parola "conversione"

Eppure, come ha mostrato Kierkegaard, il passaggio dal soggettivismo adolescente (estetismo come lo definiva lui) alla dimensione etica è una **conversione**. Non religiosa, ma etica: presume il superamento del relativismo degli umori infantili nell'oggettività delle decisioni. Scegliere di scegliere, innanzitutto. L'uomo nasce barbaro, non civile: e senza educazione e autorità di riferimento lo rimane. Nessuna forma di eticità o di impegno civile si potrà mai trarre da un pensiero che non sa uscire dal soggettivismo. Questa conversione è tale perchè frutto di educazione, ma nè le scuole nè le famiglie nè le chiese riescono più a impartirla, perchè il soggettivismo

estremo, l'esito nichilistico della cultura contemporanea, ne ha minata alla base la consistenza e l'autorevolezza.

I liberali che difendono la concretezza del mondo storico (a differenza dei marxisti che ne sognano la palingenesi) lo capiscono: che siano "atei devoti" o no chiedono a gran voce una "religione civile". Il liberalismo è nato dall'ebraismo e dal cristianesimo, e ad esso il liberale consapevole si rivolge nei momenti di crisi per ritrovare l'oggettività del valore: ma, laicamente, non è necessario tornare alla devozione religiosa, basta reinnestarsi al suo esito personalistico, il frutto dell'unione tra Gerusalemme e Roma.

Nessuno, nemmeno i cattolici deve appropriarsi "ideologicamente" di un personalismo comunitario che garantisca il rispetto e la convivenza di tutti. Un personalismo che è nato in Occidente, deve però estendersi alla civiltà giuridica di un mondo globalizzato. Questo comporta che l'educazione va riproposta ai barbari che vengono da fuori, oltre a quelli che da un po' ci coltiviamo dentro.

A voler essere sinceri, il principale ostacolo alla formazione di una coscienza civile nell'Italia degli anni 50/90 è stato il marxismo, e proprio nel suo aspetto gnostico-religioso. O non ve lo ricordate il modo in cui si parlava dello Stato, delle Istituzioni, il rifiuto a vedervi un bene comune e non solo uno strumento "di classe"? Proprio dal naufragio di questo nasce il secondo grande nemico dell'educazione: l'**aberrazione pedagogica**, ovvero la negazione pura e semplice della possibilità e della facoltà di educare; in fondo non è che un sinonimo del "**pensiero debole**", attualmente la bandiera di molti post-marxisti, da **Vattimo** ad **Agamben**. Il ricorso ossessivo a **Nietzsche** e **Heidegger** (riletti da **Foucault** e **Deleuze**) ha dato a questo estetismo culturale la dignità di una filosofia, ma si tratta in tutta evidenza dei sussulti febbrili di una tradizione teoretica in declino. La meschinità di orizzonti cui questo pensiero si condanna fa sì che la dimensione sociale e giuridica si riduca per costoro alla cosiddetta "**biopolitica**", cioè alla rivendicazione del libero uso del proprio corpo, che poi è quasi sempre questione di orifizi: come dire che l'unico spazio politico rimasto è quello che va dalla fica al buco del culo.

Qualità e burocrazia

Si fa un gran parlare di quel ridicolo personaggio della Gelmini, che coi suoi tailleurini rassicuranti e la mimica compassata da suorina nasconde dietro il pomposo titolo di "Riforma" quello che è in realtà un puro e semplice progetto di delocalizzazione (togliere risorse alla scuola per destinarle ad altro). Ma, ad essere sinceri, questo è solo il colpo di grazia: l'agonia della scuola italiana è iniziata da anni, anche ad opera del sindacalismo della pagnotta che ha svenduto la professione docente alla politica delle assunzioni indiscriminate, e dell'involuzione burocratica che ne ha fagocitato la missione culturale, con l'avallo della sinistra che oggi tanto strepita.

Ad esempio, il **Progetto Qualità**: l'unica riforma che ha visto negli ultimi anni un esborso concreto di denaro nella scuola, per docenti ed ispettori impegnati ad attuarla. Per i non addetti, dirò che si tratta sostanzialmente di una revisione della modulistica e della funzionalità organizzativa interna agli istituti, una sorta di taylorismo fuori tempo massimo in cui si è investito il poco disponibile, fottendosene della sostanza: revisione dei programmi e riqualificazione della funzione docente. Per dieci anni uno spettro si è aggirato per le scuole italiane: il bollino qualità. Come quello blu, che fa di una normale banana una Chiquita Dieci-e-lode, è l'attestato che una commissione ispettiva strapagata rilascia alle scuole, una volta accertata la rispondenza agli standard. Il modo in cui il concetto di certificazione e gli standard per ottenerlo sono stati calati sulla scuola italiana, somiglia a tutte le cose più importanti degli ultimi dieci anni. Sono accadute come fatalità meteorologiche, nessuno le ha scelte, pare, nel senso che è una logica talmente potente che assume i tratti dell'ineluttabilità, più naturale della natura. Ma non è la natura. E' il potere. Come hanno insegnato una trentina d'anni fa Foucault e Illich, il potere non sta nelle maschere umane di cui si serve (i ridicoli Prodi e Berlusconi dietro cui ci affanniamo da tempo), ma nell'ordine del discorso, cioè nella facoltà di nominare le cose e nominandole farle essere. In questo modo si riscrive piano piano la storia, e si dà forma a una nuova percezione della realtà.

Lungi dal rappresentare un mero “aggiustamento” della modulistica esistente, la ristrutturazione che le vestali del Progetto Qualità ci propongono è in realtà un programma esclusivo, cioè un sistema procedurale che presuppone una visione sistemico-cibernetica dell’operare umano. In un modello del genere, il funzionamento soddisfacente realizza una sorta di omeostasi: una risposta appropriata allo stimolo, che eviti l’eccesso di entropia. Il problema è che qui non si parla mai della vera qualità che sta alla base degli atti che si compiono in un’istituzione scolastica, cioè del valore in nome del quale tutto questo sta in piedi. Si misura l’efficienza nella somministrazione di un bene: ma è assolutamente indifferente cosa, come e perchè viene insegnato quello che viene insegnato. Se trovo una procedura non conforme, posso stigmatizzarla. Ma, appunto, qui non conforme significa semplicemente non previsto dal programma. Il valore che sta alla base della non conformità resta totalmente indagato e impregiudicato, non ha nome. Questa assenza linguistica è in realtà un’assenza metafisica. Non se ne parla, non esiste.

Fatta salva la dignità classica delle discipline, la scuola oggi non è in grado di fornire strumenti culturali capaci di interpretare il presente. Questa è una lacuna gravissima, su cui nessuno investe un soldo. Qui l’aggiornamento sarebbe fondamentale, e non parlo solo di ciò che è disciplinare: i nostri ragazzi avrebbero diritto ad approfondimenti etici e civici che dovrebbero essere espliciti o impliciti in ogni occasione d’incontro educativo. Da quello che ci diciamo ogni giorno c’è una richiesta di consapevolezza in questo senso negli insegnanti, o almeno perplessità, domande inevase, varrebbe la pena di confrontarsi. Ma che c’entra questo con la modulistica? Niente, appunto. Questo è il problema.

Mi si obietta che una certa impersonalità è implicita nella complessità di un sistema burocratico. Rispondo che è come dire che nel processo sociale si inserisce un elemento negativo, disumanizzante, e lo si accetta come inevitabile. Invece sarebbe evitabilissimo: basterebbe lasciare all’incontro concreto tra persone le modalità di rapporto, aumentando così il tasso di responsabilità rispetto a quella di mera esecuzione: non è perchè un modulo mi obbliga, è perchè mi sento responsabile di te che avviserò tua madre delle tue assenze, ma userò il tempo, il luogo e le parole che la sua persona mi ispirerà. In questo modo le persone recuperano anche creatività: ridiventano capaci di inventare, davanti al volto sempre diverso dell’Altro, nella materia che è meno insegnabile ma più universale e necessaria di tutte, cioè la relazione personale. Così i programmi possono essere mobili, variare in itinere, perchè la curiosità dell’Altro è il mio interlocutore; in più, oltre a quello che è già accaduto c’è quello che accade oggi, e vuole essere definito, se non spiegato.

Come vedete, questo modo di fare le cose è proprio diverso da quello della cosiddetta Qualità, che non si limita a semplificare l’oggetto (le procedure scolastiche) ma anche l’interlocutore (cioè la persona dell’alunno) e il soggetto (l’insegnante) dell’istruzione, nella totalitaria imposizione di un modulo standardizzato che annulla ciò che non nomina. Si tratta di economizzare e semplificare, dicono, ma nessuno se ne accorge perchè la scuola per molti (alunni e insegnanti) diventa sempre più ininfluenza e tediosa. Anzichè dare più libertà e occasioni d’inventiva (la medicina vera) si procede verso ulteriore standardizzazione (il rimedio non è peggiore del male, il rimedio è il male). Così l’agire tecnico sostituisce la retorica, quella per cui magari si dicono parolacce, ma che suppone sempre un interlocutore personale da sedurre, persuadere, e da cui essere riconosciuti e giudicati. L’esitazione, il silenzio, l’attesa, la soluzione personale sono fastidiosi inconvenienti: residuo di un’epoca in cui educare era un rischio, una scommessa. Senza il bollino blu.

NOTE

- 1) "Non è il molto sapere che sazia e soddisfa" in: *La Civiltà Cattolica*, quaderno 3760
- 2) Le categorie epistemologiche di cui faccio uso sono in gran parte derivate dall’impostazione del realismo critico di **Bernard Lonergan**, soprattutto in: *Insight*, Città Nuova Editrice.
- 3) *Chi sono i nemici della scienza?*, Lindau.
- 4) *Ivi* pag 33