

La scuola al tempo della crisi

Ritorno al futuro delle nostre scuole – sempre che ne abbiano uno

di Paolo Repetto, 2009

Ho già affrontato questo tema diversi anni fa, prendendo lo spunto dall'*Emilio*. Questa volta volo più basso. Anziché gli scritti di Rousseau ho tra le mani il testo della riforma Gelmini, e con buona pace del ministro, che chiama in causa come padre spirituale direttamente Gentile (mentre in realtà qui l'origine è meticcia, un incrocio tra Berlinguer e la Moratti, e Gentile si rivolta nella tomba), dubito che le “*Norme urgenti in materia di istruzione e università*” abbiano qualche probabilità di diventare un classico, di sfidare non dico il secolo, ma almeno il prossimo decennio. Per svariati motivi: intanto perché siamo già alla terza o quarta versione, e probabilmente nemmeno questa è definitiva; poi perché non si tratta di una riforma scolastica, ma di una manovra di puro alleggerimento economico; e infine perché, anche all'interno di una logica da boscaioli, lascia comunque irrisolti un sacco di problemi, primo tra tutti quello delle competenze dei diversi livelli istituzionali.

Rispetto al discorso che intendo fare, in realtà, cambia poco. Ciò su cui vorrei riflettere non sono infatti le soluzioni pressoché “finali” adottate, ma lo spirito di cui è intriso il provvedimento.

Quello della riforma Gelmini è uno spirito di resa. Non c'entra il fatto che il ministro proponente conosca la scuola come io la biologia molecolare. Credo che in questo momento qualsiasi riforma, varata da qualsivoglia ministro o schieramento, sarebbe stata caratterizzata dallo stesso spirito. Il problema non è la Gelmini (oddio, pure lei ci ha messo del suo ...): è piuttosto l'impianto di fondo della scuola moderna, la sua rapida e inarrestabile e irreversibile obsolescenza. Anche la crisi degli standard educativi, con la caduta di livello e di prestigio che sta interessando le istituzioni educative di tutto il mondo occidentale, e nella quale sguazzano di solito le inchieste giornalistiche, i monitoraggi ministeriali o le rilevazioni degli organismi internazionali, c'entra marginalmente. Sto parlando di qualcosa di più profondo e strutturale, del quale l'odierna crisi di identità è solo un aspetto contingente e in gran parte esogeno, conseguenza piuttosto degli sconvolgimenti politici e bellici dello scorso secolo, delle migrazioni di massa,

dell’americanizzazione del mondo, del declino della religione e della erosione dei rapporti di forza tradizionali, nella società e nella famiglia: un aspetto che, pur conferendo maggiore evidenza al fenomeno, ne induce soltanto una interpretazione “esterna”.

Invece, dobbiamo ammetterlo, la scuola è obsoleta “dentro”: e non “questa” scuola, quella che vorrebbero il ministro e i suoi mandanti, o quella (quale?) vagheggiata dalla sinistra e dai sindacati, ma l’idea stessa “moderna” della scuola. L’istituzione in cui operiamo è un portato della modernità, e tutti i suoi elementi fondanti, quelli strutturali e quelli come si dice oggi curricolari, sono fermamente radicati nel moderno. Il fatto è, però, che oggi non siamo più nel moderno: siamo nel post-moderno, qualsiasi cosa ciò significhi. E questo è un dato sicuro: non sappiamo più cosa siamo, ma sappiamo con certezza cosa non siamo più.

Cerco di spiegarmi meglio. Il modello di scuola che noi conosciamo e nel quale siamo o siamo stati a vario titolo coinvolti nasce tra il XVIII e il XIX secolo, dalle esigenze connesse ad una istituzione politica (lo stato moderno), ad una socialità e ad una economia nuove; ma nasce soprattutto dall’idea di un uso “pratico” del sapere. Incanalando il sapere in determinati condotti, riconducendolo da un lato ad un disegno unico e dall’altro specializzandolo in funzione “performativa”, se ne fa una fonte energetica per il “progresso”. Gli si dà una direzione ben definita, mentre in precedenza l’accezione “contemplativa” (quella che, colmo dei paradossi, aveva prodotto figure come Leonardo) consentiva aperture in ogni direzione: lo si “disciplina”, in senso figurato ma anche in senso reale, e lo si assoggetta ad una finalità di dominio, sulla natura o sugli uomini (*“sapere è potere”* scriveva Francesco Bacone).

Questo progetto è intrinseco alla struttura e alla *mission* della scuola moderna, e tutto sommato rispetto alle sue finalità ha funzionato anche bene: ha prodotto buoni tecnici, buoni esecutori, discreti cittadini (magari in Italia un po’ meno che da altre parti, per varie ragioni). Naturalmente, però, asservendo la formazione ad una domanda contingente (quella appunto dettata dalle mutevoli esigenze esterne – apparati statali, militari, industriali, ecc...) si è posta la scuola nella condizione di patire un ritardo cronico, il fisiologico *decalage* che si determina tra la ricezione di una nuova domanda e l’elaborazione della risposta. Voglio dire che mentre la scuola classica era attrezzata e finalizzata a trasmettere eminentemente i saperi strutturali (quelli per intenderci che dovrebbero aiutare a vivere), rispetto ai

quali non esiste una costante necessità di aggiornamento, quella moderna ha dato uno spazio sempre più ampio ai saperi accessori (quelli che dovrebbero aiutare a produrre, e che conoscono una continua trasformazione): da ciò nasce per quest'ultima l'inevitabile condizione di ritardo.

Il ritardo è stato manifesto da subito, lo si può già leggere nella contrapposizione umanistica tra libero pensiero e università, ed è andato aumentando nella misura in cui il “fabbisogno formativo” nei diversi settori, da quello politico a quello tecnico e scientifico, tendeva a diventare più diffuso e pressante. Non a caso nessuna delle tappe significative della rivoluzione scientifica o del dibattito politico che ha condotto allo stato moderno ha avuto origine dall’ambiente accademico. Lo scarto poteva comunque essere parzialmente recuperato nei tempi lunghi che corrono tra una innovazione e l’altra. Come Achille, la scuola non poteva mai raggiungere la tartaruga del progresso, che si andava nel frattempo spostando un po’ più avanti: ma almeno la tallonava.

Con l’avvento della rivoluzione industriale, però, la forbice ha cominciato ad allargarsi. La modernità imponeva le sue leggi, riformulava completamente la domanda, reinventava lo spirito e il senso della cultura, e di conseguenza il modello di scuola deputato a trasmetterla. Ma quest’ultima, una volta aggiogata al carro di un modo di produzione in evoluzione costante e dei suoi derivati politici e sociali, si è trovata più che mai ad arrancare in coda, a combattere resistenze ideologiche o soltanto nostalgiche, ad approntare nuovi programmi, ad adeguare le strutture, quelle materiali come quelle organizzative, ai nuovi bisogni (magari con qualche eccezione, come nel solito caso italiano, con l’occhio rivolto più alle prospettive politiche che a quelle economiche). E tuttavia, una volta trovato il nuovo assetto, quello di una funzionalità specifica alle nuove esigenze del mondo industriale, le cose continuavano a viaggiare.

Hanno viaggiato, bene o male, fino a cinquant’anni fa. Poi sono cambiate. A partire dal secondo dopoguerra tutto è esploso. Le trasformazioni economiche, e per induzione quelle sociali, politiche e culturali, hanno conosciuto un’accelerazione così veloce che i tempi già lenti di reazione della scuola sono diventati, al confronto, biblici. Il paradosso di Zenone si è rovesciato, e la tartaruga-scuola si è ritrovata a rincorrere il mondo-Achille, col risultato di vederlo quasi subito sparire all’orizzonte. Ha continuato affannosamente ad inseguirlo, puntando dritta in avanti, e non si è accorta che

nel frattempo Achille aveva cominciato a scartare e stava compiendo una inversione ad U.

Perché questo è successo. Mentre la scuola cercava disperatamente di adeguarsi alle esigenze del mondo del lavoro, a preparare soggetti sempre più specializzati e compatibili con le specificità della domanda, la domanda ha cominciato prima a cambiare (non specializzazione, ma flessibilità) e poi a venire meno (non flessibilità, ma bocca buona e capacità di arrangiarsi); il motore della crescita, dell'espansione, dello sviluppo, sostenibile o no, ha cominciato a tossicchiare e ad imballarsi; l'occupazione è prima entrata in stallo, e oggi addirittura precipita.

Insomma, è svanita quasi all'improvviso la prospettiva stessa nella quale il progetto educativo moderno si iscriveva, la fiducia nel progresso. Oggi in realtà non siamo nemmeno in grado di controllare le forze che abbiamo evocate e scatenate, e questo avviene un po' in tutti gli ambiti, da quello naturale (ecologico) a quello umano (economico e sociale). Non sappiamo prevedere le condizioni meteorologiche al di là di un paio di giorni (cosa che faceva, e meglio, anche mio nonno) e le tendenze di mercato ad un mese. E soprattutto, l'adeguamento delle vecchie strutture non solo non è sufficiente, ma non ha nemmeno più significato, perché è venuto meno ogni referente: adeguamento a quali esigenze, a quali bisogni, a quali prospettive?

Al momento dunque la situazione è questa: le generazioni più anziane, la mia ma anche quella immediatamente successiva, hanno perso la fiducia nel progresso; quelle più giovani, che non hanno assistito allo sbarco sulla luna e hanno trovato il mondo già popolato dai personal computer, non l'hanno mai maturata. La scuola moderna era nata invece proprio da questa fiducia, che a sua volta si fondava sulla possibilità di una trasmissione del sapere, sul peso specifico attribuito al conoscere nel suo complesso o nelle sue declinazioni disciplinari, sull'idea che l'accumulo di conoscenza fosse quanto meno la condizione necessaria per una crescita costante.

Bene, ora che il futuro (o almeno, quella idea di futuro) non c'è più occorre prima di tutto capire se il sapere accumulato possa ancora servire ad affrontare la nuova dimensione prospettica, che è il presente esteso, o risulti del tutto inutile, almeno nei modi e nelle forme in cui viene attualmente impartito ed utilizzato. Per questo ritengo si debba prescindere dai problemi contingenti che fanno comunque riferimento alla concezione "moderna" della scuola, lasciar perdere maestri unici o plurimi e tutte le altre scempiaggini sulle quali invece continua ad essere focalizzata la parodia di dibat-

to inscenata negli ultimi mesi, e avere il coraggio di andare alla radice, di spingersi a ripensare e ridefinire il ruolo, gli spazi, le finalità e le responsabilità delle istituzioni educative, anche a rischio di risultare “politicamente scorretti” o addirittura eretici. Di fronte a trasformazioni epocali come quella che stiamo vivendo bisognerà pur ricominciare a pensare “in grande” e in chiaro, alla faccia di tutto il pensiero debole e delle logiche corporative alle quali ci si è arresi. In questa direzione azzarderò quindi un mio modesto contributo, scusandomi in anticipo perché la prenderò comoda e farò un giro piuttosto largo.

Cominciamo col prendere atto che non siamo in presenza di una semplice evoluzione della società. Quando si usa il termine “evoluzione” ci si riferisce in genere ad un cambiamento graduale, che avviene per mutazioni lente e percettibili solo sul lungo periodo. Non è il concetto adeguato ad indicare la trasformazione repentina e radicale dei bisogni conoscitivi e delle competenze necessarie di cui siamo testimoni, della quale non abbiamo ancora ben chiari i possibili esiti, ma sono già evidenti le linee di massima. Nell’arco dell’ultimo mezzo secolo si è prodotta una vera e propria rivoluzione, e in essa gli elementi di novità hanno un peso preponderante rispetto a quelli di continuità. Può sembrare una constatazione scontata, ma non sono poi così certo che la portata del fenomeno venga davvero colta in tutta la sua dimensione. Per questo mi permetto di esemplificarla con un’immagine molto terra terra, la prima e la più semplice che mi viene in mente.

Consideriamo le conoscenze e le competenze di un agricoltore di cinquant’anni fa. Erano decisamente limitate in ampiezza, ma nel contempo più profonde. Si riferivano in genere a quattro o cinque prodotti, alle loro caratteristiche e alle relative modalità di coltura, ma da quei prodotti sapevano spremere ogni elemento utile. La commercializzazione avveniva in un ambito ristretto, con regole di mercato non sempre giuste ma abbastanza semplici e trasparenti, e non supponeva competenze particolari al di là dell’individuale attitudine a trattare.

Oggi per sopravvivere un agricoltore dovrebbe possedere conoscenze di chimica dei terreni, di meccanica applicata alle macchine, di biotecnologie, di gestione aziendale, di promozione, di direttive comunitarie, di economia globalizzata, oltre alle competenze linguistiche per comprendere le istruzioni per l’utilizzo dei prodotti chimici e dei macchinari. Il che all’atto pratico non è possibile, e quand’anche lo fosse varrebbe la pena sottrarre l’indivi-

duo in possesso di tali abilità, soprattutto dell'ultima, all'agricoltura e inviarlo a Strasburgo. Nella realtà quindi oggi avere competenze adeguate nel settore significa non essere magari in grado di distinguere un pioppo da un palo del telefono, ma saper acquisire conoscenze orizzontali, cioè estese e superficiali, rapide e temporanee attraverso le fonti più varie.

Stiamo parlando del settore primario, del primo gradino della scala economica e produttiva, nel quale bene o male uno degli elementi in gioco, la terra, rimane sempre quello, sia pure trattato, fertilizzato, diserbato, arricchito e impoverito in ogni maniera. Possiamo immaginare quanto si complichia la situazione negli altri settori, quello industriale, quello dei servizi e quello dell'informazione, nei quali nemmeno uno dei fattori rimane sempre uguale a se stesso (cambiano i materiali, i metodi di produzione, le utenze di riferimento, ecc...).

L'esempio non poi così peregrino: ci sono dentro tutte le tematiche di fondo con le quali dobbiamo una volta per tutte confrontarci. Intanto ci dice qualcosa sui nuovi significati da attribuire oggi a termini come competenza e conoscenza. Abbiamo già visto che esistono conoscenze e competenze "accessorie" soggette ad una rapida obsolescenza, ma imprescindibili in un particolare momento e per attività specifiche, e altre che abbiamo definite "strutturali", che non hanno visibilità in una immediata ricaduta pratica, ma costruiscono una linea di continuità, l'ossatura portante in grado di sorreggere le nuove muscolature di volta in volta attivate. Questa distinzione non è nuova, la si potrebbe applicare anche alle abilità e alle conoscenze dell'uomo di Neanderthal, che sapeva accendere un fuoco e a quanto sembra dava sepoltura ai morti. La novità consiste invece nel mutamento del rapporto, qualitativo e quantitativo, tra i due livelli. Mentre in passato competenze strutturali e competenze contingenti tendevano in larga misura a coincidere, oggi assistiamo ad un aumento esponenziale delle seconde, che rimette costantemente in discussione l'essenzialità delle prime. Il nuovo sapere è una massa muscolare che cresce in maniera spropositata su uno scheletro sempre più fragile.

In più, questi nuovi significati vanno ormai proiettati in una dimensione "globale". Saper seminare e far crescere il grano era per il nostro agricoltore una competenza sufficiente quando il commercio delle granaglie aveva luogo tra la pianura padana e la Liguria. Oggi, con scambi allargati su scala mondiale, la competenza consiste casomai nel coltivare qualcosa di alternativo al grano, dal momento che c'è comunque un'altra parte del mondo dal-

la quale quest'ultimo arriva a costi inferiori. Oppure nel valorizzare quel grano che non sarebbe competitivo sul piano del prezzo evidenziandone alcune caratteristiche che ne giustifichino il maggior costo, o addirittura nell'inventarle di sana pianta.

Si possono quindi così riassumere i cambiamenti:

1. la tendenza odierna è quella alla sparizione delle conoscenze e delle competenze, almeno nel significato nel quale sono state per secoli intese. Non c'è il tempo reale per acquisire e approfondire le prime né per sviluppare le seconde. Le conoscenze tendono necessariamente ad essere sempre più frammentarie ed orizzontali; le competenze sempre più specifiche ma, paradossalmente, anche più superficiali.

2. Le conoscenze e le competenze necessarie oggi sono di secondo livello: non riguardano cioè direttamente la materia in gioco, ma gli strumenti di approccio alla materia. Non ha più senso ritenere a memoria le date di emanazione della Prammatica Sanzione o delle leggi delle dodici tavole (ammesso che lo abbia mai avuto anche prima) quando si hanno a disposizione gli strumenti per rintracciarle in tempi brevissimi. È la logica sottesa ai nuovi telequiz, nei quali il candidato non va più in cabina, ma può contattare telefonicamente il team di familiari predisposto a casa, che in pochi secondi devono consultare l'enciclopedia o la rete e fornirgli la risposta. In questo caso non valgono le conoscenze, quanto piuttosto la capacità di mettere all'altro capo del telefono, invece che un idiota, qualcuno in possesso delle competenze per rintracciare in tempo utile i dati. Volendo rimanere nel primo esempio, quello dell'agricoltore, la sua conoscenza non riguarda più la struttura del terreno, ma la potenza del motore che ha sotto il sedere, e la competenza non sarà costituita dalla capacità di seguirne le venature per uno scasso, ma dall'abilità nella guida.

3. In linea generale si è passati prima da una concezione della conoscenza *radicata nel passato* ad una *proiettata verso il futuro*, e successivamente a quella *ancorata ad un presente dilatato*; quindi all'idea di un sapere sempre più volatile ed effimero. Il nuovo nomadismo fisico e spirituale (migrazioni di massa ma anche, e soprattutto, cambiamenti continui nel corso della vita lavorativa e di relazione) ha moltiplicato e complicato i bisogni conoscitivi, ma al tempo stesso ha impoverito il significato e la pregnanza delle conoscenze.

4. Da questa nuova realtà scaturisce una domanda di formazione ipertrofica e contraddittoria. In sostanza, si moltiplicano da un lato gli ambiti nei

quali sono richieste delle conoscenze diffuse, e più ancora delle competenze articolate (di secondo livello) rispetto ai linguaggi, ai modi nei quali tali conoscenze vengono trasmesse: dall'altro si pretende una iperspecializzazione, ovvero il possesso di competenze mirate e altamente performative. Ora, in genere anche in una realtà complessa le competenze di secondo livello necessarie per affrontare la maggior parte delle scelte sono di carattere molto essenziale; non devono necessariamente concernere lo specifico delle questioni, ma l'opportunità o meno di porle e la correttezza dei termini in cui vengono poste. Per evitare di tamponare l'automobilista che ci precede, nel caso in cui inchiodi all'improvviso, non è necessario conoscere la meccanica dell'impianto frenante o saper cambiare le pastiglie nei tamburi: è sufficiente la prontezza di spirito per valutare se c'è spazio per una frenata o se conviene scartare. Ci si affida ad una sorta di automatismo, e anche gli esperti di meccanica quando sono alla guida non rispettano la distanza di sicurezza.

Ma le cose non sono sempre così semplici. Nel gioco “virtuale” della democrazia siamo spesso chiamati (almeno in apparenza) ad assumere responsabilità decisionali su questioni complesse, che postulerebbero le competenze diffuse di cui sopra. Nel nostro paese, ad esempio, siamo periodicamente sollecitati a deliberare attraverso i referendum sulle tematiche più disparate, dalla legittimità della caccia o dello spinello fino alle scelte sull'uso del nucleare. La consultazione più recente riguardava nell'immediato la liceità di particolari percorsi scientifici, ma il vero quesito, sotteso, concerneva la libertà di ricerca e la sua possibile ricaduta sui comportamenti sociali; e un altro ancora, indotto, andava invece ad investire i limiti e la funzionalità delle procedure democratiche, in particolare della democrazia diretta. Non può meravigliare che gli elettori abbiano preferito andarsene al mare: ci si confrontava su tematiche rispetto alle quali la quasi totalità degli italiani (ma sarebbe stato lo stesso da qualsiasi altra parte) è assolutamente ignorante. Il vero problema non è quindi quello emerso dai risultati, ma quello scaturito dalla proposta stessa di consultazione; in sostanza, non possiamo dolerci della mancanza di competenze in materia di genetica o di ingegneria biologica, quanto piuttosto della incompetenza rispetto al senso e all'uso della democrazia. Se da un lato il ricorso alla democrazia diretta su un tema del genere testimonia una concezione molto confusa della democrazia, dall'altro l'indifferenza maggioritaria all'esercizio della stessa testimonia dell'incapacità di apprezzarne quanto meno le valenze di stimolo alla partecipazione e alla conoscenza. Dobbiamo concluderne che, per bene che

vada, gli italiani sanno più o meno confusamente cos'è una democrazia, ma non sanno se e come funziona e non sono in grado di farla funzionare.

5. Così come per il livello delle competenze, la richiesta odierna di formazione risulta ambigua anche per quanto concerne la dimensione di riferimento. Sembra infatti esercitare pressioni vettoriali uguali e contrarie, difficilmente conciliabili: di qui apertura alla globalità e alla multicultura, di là attenzione e valorizzazione della dimensione localistica alla quale ogni singolo in qualche misura si rapporta. Ma la contraddizione è solo apparente, perché esiste invece una stretta correlazione tra la necessità di confrontarsi su scala mondiale e la spinta a rintracciare, talvolta a costruire ex novo, una dimensione identitaria. La politica cinese e l'instabilità mediorientale, o l'elezione di un presidente negli USA o in Iran, incidono direttamente sulla nostra esistenza, e lo stesso vale per la ricaduta di qualsivoglia scelta economica, per la circolazione e la diffusione immediata di nuove tecnologie, per gli effetti sociali delle migrazioni di massa e per quelli psicologici delle forme più moderne di conflitto: e proprio in tale contesto l'affermazione di una identità appare più che mai irrinunciabile, in termini tanto psicologici e sociali – per sfuggire all'anonimato della globalizzazione – quanto politici ed economici, come forma di difesa nei confronti del mercato e di valorizzazione e salvaguardia delle risorse locali. La consapevolezza di questo intreccio, la capacità di realizzare che confrontarsi (e non scontrarsi) con il mondo intero e partecipare di una realtà o comunità ristretta non sono atteggiamenti in contrasto, può venire però solo dall'applicazione a conoscenze diversificate di uno stesso bagaglio di competenze, ampie le prime e profonde le seconde: ovvero l'esatto contrario di quanto la “fast”-formazione ci propina.

6. Infine, le competenze e le conoscenze “tradizionali” nascevano *da* e si inserivano *entro* un quadro di crescita costante. Le sfide del futuro erano tutte all'insegna della corsa in avanti, e la formazione era un allenamento mirato più alla velocità che alla tenuta sul fondo. Era pensata in funzione del “progresso” e si nutriva della convinzione che quest'ultimo fosse ineluttabile: e anche dopo che questa convinzione ha cominciato a vacillare (già quando si parla di ineluttabilità – come accade da Hegel in avanti – significa sottrarre il progresso alla volontà e al controllo umano), dopo che è stata declassata all'idea economico-sociale di “sviluppo”, e poi a quella puramente economica di “crescita”, l'immagine non è cambiata. Fino ad oggi.

Oggi, come abbiamo già visto, le prospettive sono di segno opposto. Quella in atto è una sostanziale inversione di tendenza, anche se ci si ostina a leggerla come una recessione, magari grave, ma pur sempre a termine. Il sistema economico mondiale, che si reggeva ormai su una sorta di catena di sant’Antonio di bisogni indotti, è andato all’aria dopo l’ingresso dirompente di nuovi competitori. Anche per l’economia valgono le leggi della termodinamica, la seconda in particolare: esiste una soglia entropica. Se la torta delle risorse viene divisa per tre miliardi, anziché per uno, e pur continuando a riservare agli altri quattro solo le briciole, le fette risultano per forza molto più piccole. Hai voglia quindi di chiamarla crisi finanziaria e di invocare il taglio dei tassi: qui siamo di fronte ad un vero e proprio tracollo di tutto il modo di produzione industriale, e il cambiamento riguarda il nostro stile di vita, e il taglio interessa il livello dei nostri consumi. Ci piaccia o no (certamente non piace né alla “sinistra”, che fino a pochi decenni fa aspettava il crollo del sistema, e oggi si aggrappa disperatamente all’illusione della sua sopravvivenza, né alla destra, che aveva salutato il liberismo selvaggio come il trionfo finale del capitalismo) dobbiamo entrare in un nuovo ordine di idee, quello della decrescita.

Anche se solo recentemente ha cominciato a trovare una qualche eco, l’idea che una decrescita sia possibile, o per meglio dire inevitabile, non è nuova. Da almeno quarant’anni, dalla prima grande crisi dell’ultimo dopoguerra, uno sparuto gruppo di pellegrini, ignorati o compatiti da una sponda e dall’altra come profeti di sventura, va predicando la necessità di rallentare la corsa dello sviluppo prima che la frenata diventi incontrollabile. Volendo rintracciare dei precursori si potrebbe risalire molto addietro, sino ai polemisti reazionari dei primi dell’ottocento, a coloro che già contabilizzavano i costi, oltre che i ricavi, del modello di produzione industrial-capitalistico: ma non è questa la sede. A noi interessa piuttosto il fatto che in almeno un paio di significati l’idea risulta nuova: mentre prima la decrescita era o sembrava frutto di una scelta, ora si presenta come una necessità; e mentre prima poteva implicare un semplice rallentamento, oggi impone un percorso di segno negativo. In pratica: non si può più scegliere se crescere o non crescere, e non è più nemmeno sufficiente non crescere, occorre proprio tornare indietro.

Queste differenze hanno implicazioni di enorme portata. Gli emuli di san Francesco, disposti a scelte di povertà, erano già piuttosto rari quando questa rimaneva comunque un’opzione, che in qualche modo gratificava, non fosse altro perché rendeva “speciali”. Dobbiamo sensatamente immaginare che per

le generazioni future, quelle che la povertà, o comunque un arretramento del livello di benessere, non potranno sceglierlo, ma se lo troveranno imposto, non se ne parlerà proprio, e meno che mai per quelle già cresciute in un certo tenore di vita. Sarà invece dura far loro digerire la nuova realtà, a meno di avviare da subito una educazione a modelli di pensiero alternativi. Questa è la scommessa di domani, ed è il punto al quale mi premeva arrivare.

Prima di affrontare la fase propositiva vorrei però ancora ribadire che nella mia analisi non c'è alcun compiacimento catastrofista. Parlo di cose che stanno sotto gli occhi di tutti. Per chi vuole o è in grado di coglierli non mancano nemmeno i segnali che qualcuno, persino ai livelli alti di potere (non sto naturalmente parlando del nostro paese), comincia a rendersi conto di quanto sta accadendo. Anche se non si è ancora arrivati a chiedere "sangue, sudore e lacrime", perché non ci si può realisticamente attendere che quegli stessi politici o economisti che hanno promesso mirabilie fino a ieri confessino oggi di avere scherzato, sono già in moto processi che in forma più o meno esplicita viaggiano nella direzione del tirar la cinghia. Uno per tutti: il governo giapponese sta incentivando il ritorno dei giovani all'agricoltura, non solo con sponsorizzazioni economiche, ma introducendo anche nuove pratiche educative. Ora, è difficile credere che la seconda o terza potenza industriale del mondo intenda riconvertire la propria economia; è invece probabile che, semplicemente, i suoi governanti si stiano rendendo conto della situazione e cerchino di creare un qualche ammortizzatore rispetto ai prevedibili sconquassi sociali. Misure come questa sono magari dettate dal disorientamento, dall'incapacità o dall'impossibilità di immaginare altre soluzioni, ma testimoniano almeno della presa di coscienza di quello che sarà il vero problema del futuro. Rispetto al quale, se interpretato positivamente, la soluzione potrebbe essere la decrescita: se non si imparerà a conviverci e non si cercherà in qualche modo di gestirlo, sarà davvero l'apocalisse sociale.

I bisogni effettivi ed essenziali ai quali dovrebbe rispondere per il futuro un'azione formativa vanno iscritti nelle nebbie di questo panorama. Se fino a ieri era richiesto il biglietto delle competenze per poter salire sul treno della crescita (con importi correlati alle percorrenze), ora che manca la corrente occorre qualcosa che ci aiuti a far luce, ad individuare almeno le direzioni e i percorsi (ed eventuali mezzi alternativi).

Molto semplicemente, si deve tornare a coltivare quella che potremmo definire una “intelligenza generale”. Intanto perché lo sviluppo delle attitudini generali della mente permette comunque un migliore sviluppo di competenze particolari o specializzate. E sin qui, ci arriviamo tutti. Poi, e soprattutto, perché le competenze che necessitano oggi debbono andare ben al di là di quelle “operative”, devono consentire non solo di rispondere a delle domande, ma anche e soprattutto di porle, a noi stessi e al mondo, nella maniera corretta. Si deve passare dalla ricerca della risposta esatta alla formulazione della domanda giusta: ed è molto più difficile porre la domanda che dare la risposta. C’è la differenza che corre tra saper guidare, ovvero possedere le conoscenze per prendere la patente e le competenze per governare l’auto, e sapere dove andare, avere la coscienza di quale percorso intraprendere. Per la prima capacità sono sufficienti lo studio e la pratica, per l’altra è necessario capire.

Il problema nasce quando ci chiediamo cosa si debba intendere per attitudini generali, e soprattutto in che modo queste possano attagliarsi al mutamento di prospettiva.

Vediamo intanto quali potrebbero essere le caratteristiche di una “intelligenza generale”.

a) Al primo posto metterei naturalmente, stante la situazione, **l’attitudine ad affrontare l’incertezza**, ovvero la capacità di affrontare una vita nella quale ogni centralità è andata a farsi benedire. La centralità della terra rispetto all’universo era già stata liquidata da Galileo; a quella dell’uomo rispetto alla natura ci ha pensato Darwin; a quella della coscienza rispetto alla nostra mente ha provveduto Freud. Il secolo scorso ha completato l’opera, evidenziando i limiti della conoscenza e demolendo i grandi referenti ideologici, religiosi e laici – salvezza ultraterrena, progresso infinito, perfettibilità dell’uomo, società equalitaria, ecc... Su un piano molto più pratico, sono venute meno negli ultimissimi anni altre centralità, come quella del lavoro, e stanno svanendo anche i simulacri profani che avevano sostituito le ideologie, quelli del consumo. Il risultato è che oggi la condizione umana fondamentale è quella dell’incertezza sul destino singolo e collettivo. Il dubbio era già stato accettato da tempo negli ambienti scientifici come paradigma epistemologico per eccellenza, ma ora è diventato anche una condizione esistenziale diffusa.

Ma in che misura questa condizione nuova è “coscientemente” vissuta? Voglio dire, al di là del malessere, che c’è ed è visibilissimo, esiste poi anche

un tentativo da parte dei singoli di capirne le origini? E quanto si traduce questa coscienza, anche quando è presente, in una qualche revisione volontaria dei comportamenti? Per avere una risposta è sufficiente guardarci attorno, senza neanche spostare gli occhi da casa. Non siamo mentalmente attrezzati per accettare la nuova condizione, e tendiamo a deresponsabilizzarci, a convincerci che con l'incertezza non si può convivere. Soprattutto, non ci rendiamo conto che non si tratta di una condizione inedita, così nuova per l'uomo: per millenni, nel mondo antico, è stata comune a tutta l'umanità. Ed esiste una tradizione di pensiero, quello classico, che su questa condizione si fondava e ad essa era adattato. Forse si tratta ora di recuperare una sorta di "genio del paganesimo", senza reintrodurre le divinità pagane (in realtà sta accadendo esattamente l'opposto: atteggiamento paganeggiante, senza genio). Di sintonizzarci nuovamente, dopo tanto tempo, non sull'eterna rincorsa della crescita, ma con l'eterno ricorso dello stallo.

Beninteso, non sto vagheggiando un ritorno allo stato di natura, al buon selvaggio. Rousseau non mi convince poi così tanto, e comunque nemmeno lui ci credeva. Penso che qualsiasi ritorno al passato anziché il compimento di un sogno significherebbe l'inizio di un incubo. Ma credo anche che si debba guardare in faccia la realtà. Purtroppo, come dicevo, non siamo attrezzati per farlo. Certamente non lo è quella fetta di umanità che è stata addomesticata a misurare il benessere in disponibilità di beni materiali, soprattutto di quelli superflui. E meno che mai possiamo pretendere lo sia quell'altra, molto più grande, alla quale sino ad oggi è stata mostrata solo la vetrina. Di fatto, tuttavia, per quanto indigeribile possa risultare, la nuova realtà è questa. C'è da temere che sarà essa stessa a ricondizionarci, brutalmente e alla svelta, ma è necessario almeno sperare che qualche aiuto, per attutire il colpo, possa venire anche dalla cultura.

In questo senso, la prima risposta adattiva alla condizione di incertezza è la scelta della problematicità. Se si assume ogni conoscenza come problema, mettendo costantemente in discussione quanto si sa e ciò che si sa, si vive in una tensione conoscitiva costante, nella quale l'incertezza si trasforma in energia motrice. Il che vale per ogni epoca, indipendentemente dalle condizioni esterne, ma nel nostro caso significa convogliare verso il sapere quel desiderio di senso che oggi è demandato all'accumulo e al consumo.

b) Per governare l'energia conoscitiva è però necessaria la pratica di **un pensiero che si sforzi di contestualizzare e globalizzare** le sue in-

formazioni e le sue conoscenze. L'esatto opposto del pensiero “settoriale”, ma altrettanto lontano da quello prettamente enciclopedico, che è orizzontale e sommativo, e si nutre di files archiviati e ordinati in memoria a compatti stagni. Qui invece sono importanti i link, i rimandi che aiutano a varcare i confini disciplinari, ma soprattutto la capacità di cogliere l'insieme complesso di interazioni e retroazioni esistente tra ogni fenomeno e il suo contesto (e che nella sua totalità dà sempre un risultato superiore alla somma delle parti). Sia la cultura umanistica che quella scientifica hanno ricevuto da sempre impulso non tanto dalle conferme della specializzazione quanto dagli azzardi degli sconfinamenti.

Anche questa è una caratteristica in sé “universale”, adatta a tutti i tempi e a tutte le situazioni, massime a quelle di transizione a modelli culturali nuovi o di incontro tra culture diverse. Non a caso è stato uno dei tormentoni pedagogici degli ultimi decenni. Ma quale declinazione specifica se ne può ipotizzare in tempi di stallo? Voglio dire, un conto è saper varcare i confini disciplinari al fine di una avanzata, usare l'inventiva e la capacità di non essere rigidi per conquistare posizioni, un altro è usare le stesse capacità per ripiegare nella maniera meno cruenta possibile da posizioni che già si detenevano. È difficile trasformare una ritirata in un successo, a meno di essere un politico italiano.

Una possibile declinazione è quella della diversificazione dei valori, delle mete. La capacità di capire che certe conoscenze e competenze sono benissimo applicabili al di fuori della loro sfera. Saper nuotare aiuta anche quando vai in montagna, ti infonde una sicurezza e una confidenza in te stesso che agiscono al di là degli ambiti specifici di applicazione, per esempio mentre arrampichi. È in fondo l'idea di una completezza quella che ti sorregge, ti dà fiducia nella possibilità di riuscita. Quindi è fondamentale saper spendere competenze e conoscenze in tutte le situazioni, ma prima ancora lo è la coscienza che il possederle, oltre a tornare utile magari domani, già oggi costituisce una ricchezza irrinunciabile.

c) Infine, è necessario adottare **un'attitudine strategica**, piuttosto o oltre che programmatica. Un programma è la determinazione a priori di una serie di azioni in vista di un obiettivo, ed è efficace solo in condizioni esterne stabili, perché perturbazioni anche minime possono impedirne o falsarne l'esecuzione. La strategia si stabilisce in vista di un obiettivo, come il programma, ma prefigura più scenari e ne sceglie uno in funzione di ciò

che conosce di un ambiente incerto. Modifica poi la sua azione in funzione delle informazioni raccolte e dei casi incontrati strada facendo. Il che ci rimanda alla prima attitudine, ne è in fondo una estensione. Se si problematizza, si introietta automaticamente la capacità di muoversi strategicamente, di apportare modifiche in corso d'opera. Esempio pratico: posso programmare nei minimi particolari un'ascensione in montagna, studiando la via su foto o attraverso le relazioni di altri salitori. Ma al momento in cui sarò a contatto col ghiaccio o con la roccia, dovrò fare i conti con le condizioni atmosferiche e con quelle della parete, con l'eventuale presenza di altre cordate e, soprattutto, con le mie condizioni fisiche di giornata. Dovrò fare scelte quasi ad ogni passaggio, e magari anche quella di rinunciare, considerandola non una sconfitta, ma una vittoria del buon senso. Se invece vogliamo rimanere sul piano teorico, possiamo considerare programmatico, ad esempio, l'approccio di Machiavelli, che parte da "leggi" di ricorrenza storica e che non a caso opera una decisa separazione disciplinare tra la politica e la morale: mentre è strategica la "discrezione" di Guicciardini, che considera tutte le infinite variabili di una situazione incerta, soggetta non a leggi di ricorrenza ma alla casualità, alla molteplicità e alla complessità degli eventi. Non è difficile capire perché per tutta l'epoca moderna il primo abbia goduto di enorme autorità, mentre il secondo è stato relegato ad un ruolo di comprimario.

Si potrebbe pensare che queste attitudini siano legate ad una disposizione individuale, genetica; in fondo le intelligenze più creative se ne sono avvalse da sempre, in barba ai modelli educativi dominanti. Personalmente sono convinto che sia proprio così, che con determinate disposizioni ci si nasca: ma la scommessa cui è chiamata una didattica che abbia ancora ragione di esistere, davvero rinnovata nell'azione e nella organizzazione, riguarda invece la possibilità di educarle, almeno in parte, e di coltivarle. E forse a questo punto, per non apparire contraddittorio, è opportuno che precisi quali significati attribuisco nel presente contesto ai termini educazione, istruzione e formazione. Mi soccorre ancora una volta un esempio "agricolo". "Educare" un melo significa metterlo a dimora in un terreno adatto e ancorarlo ad un palo per farlo crescere dritto, a dispetto degli agenti esterni (il vento) e delle "inclinazioni" naturali. È un'operazione che va fatta subito, e ha senso solo nella primissima parte della vita della pianta. Una volta indirizzata, quest'ultima cresce poi dritta per conto proprio. "Coltivarlo" (istruirlo, formarlo) significa invece metterlo in condizione di dare frutti, eseguendo potature mirate, liberandolo dai rami secchi, crean-

do spazio per l'aria all'interno della chioma, ecc... Questa operazione va ripetuta per tutta la durata della vita della pianta, se si vuole raccogliere qualcosa. Si può anche preferire la wilderness, naturalmente, e lasciare che la pianta cresca seguendo la direzione dei venti e ripollando liberamente: ma questo è un lusso che ci si può permettere solo quando non si ha bisogno di frutti, perché si trovano sottocosto sugli scaffali del supermercato. Direi che non è il nostro caso.

Ora possiamo finalmente arrivare al nocciolo della questione: a chiederci cioè se, con queste premesse, la scuola potrà ancora svolgere nel futuro un ruolo determinante nell'educazione e nella formazione. Bene, a dispetto di tutto credo che la risposta possa essere: più che mai. E questo in virtù di una serie di paradossi.

Il primo riguarda proprio l'obsolescenza dalla quale ho preso l'avvio. Negli "indici di gradimento" delle fonti culturali la scuola è relegata all'ultimo posto, schiacciata dalla competitività di altre "agenzie formative" non istituzionali, che si impongono per le loro caratteristiche di snellezza, diffusione capillare, specializzazione e capacità di adeguarsi in tempo reale ai cambiamenti. Se accetta di confrontarsi sul piano di quella che abbiamo chiamata formazione di secondo livello non c'è gara, in primo luogo perché la sua influenza copre una fascia d'età limitata, mentre questa formazione è improntata ad un ricambio continuo dei saperi nel corso della vita, poi perché non ha elaborato in proprio gli strumenti adeguati al nuovo modello comunicativo, ma deve ricorrere a quelli imposti da altre agenzie. E questo la retrocede ad una funzione sussidiaria, di collettore per i vari input che arrivano da altre fonti.

Ma questi input, e soprattutto quelli veicolati dai media più recenti e di maggior successo, la televisione o la rete, si configurano essenzialmente come conoscenze orizzontali, temporanee e destinate al consumo rapido: una molteplicità di informazioni, diffuse su ambiti sterminati, per lo più superficiali e non organizzate in sistema, che producono un sovraccarico informativo nel quale ciò che è veramente essenziale si perde in mezzo all'eccedenza delle scorie. Inoltre le stesse modalità con cui l'informazione è diffusa, non consentendo alcuna partecipazione critica da parte di chi la riceve, rendono in ultima analisi quest'ultima più nociva che utile.

Sul guardiamo invece alla risposta formativa a lungo termine, strategica, quella che entra nel merito della interpretazione e della scelta, e non si ferma al lessico fondamentale, ma offre argomenti, il gioco si ribalta: solo la

scuola possiede le competenze e gli strumenti per fornirla. Ne consegue che su questo piano, decisamente sacrificato nell'ultimo mezzo secolo alla rincorsa alla novità, la scuola è tutt'altro che obsoleta. Essa non deve quindi rassegnarsi al ruolo marginale che le è riservato nel contesto odierno, ma deve riconquistarsene uno da protagonista in quello futuro. Deve scegliersi il terreno, le armi e le regole di gioco, e deve marcare la differenza proprio in ragione di quella che appariva come una debolezza, vocandosi ad un compito ben diverso (che può essere riassunto nel non limitarsi a rispondere alle domande individuali e sociali di formazione, ma suscitarle e indirizzarle). In sostanza, la scuola deve ambire ad essere "luogo di produzione" della cultura, e non di semplice trasmissione, e mettersi in aperta competizione con gli svariati "non luoghi" di produzione dell'effimero.

Ciò che vale per le "competenze formative" può essere più genericamente allargato al campo dell'educazione. Un tempo, e non sto parlando del medioevo, ma di mezzo secolo fa, la responsabilità educativa non veniva addossata per intero alla scuola. Esisteva una sorta di condivisione con la famiglia e con l'oratorio, per cui l'istituzione scolastica lavorava su individui abituati anche negli ambienti "esterni" alla sottomissione, e quindi a riconoscere e rispettare un'autorità della funzione, dell'età e della gerarchia. Oggi, dopo aver contribuito la sua parte ad erodere o a liquidare del tutto l'autorevolezza degli altri istituti, si trova invece a gestire piante cresciute senza il palo delle regole, abbandonate ai venti stagionali delle mode e dei modelli che spirano appunto dai "non luoghi". Può rieducare, laddove è ancora possibile, solo con potature "formative", ed è l'unica in grado di farlo.

Il fatto importante è che può svolgere questo ruolo senza cambiare le originarie finalità, ma proprio valorizzando la contraddizione da sempre intrinseca alla funzione formativa: quella di essere pensata ai fini del consenso, e di alimentare invece un atteggiamento critico nei confronti dei saperi stessi che propone. In altri termini: il ruolo della scuola deve rimanere quello mai istituzionalizzato di fornire gli strumenti per una coscienza critica (una assunzione critica del sistema, sia esso quello politico o quello economico o quello dei saperi scientifici, non significa per forza di cose ribellione contro il sistema, ma partecipazione critica, quindi responsabile, allo stesso). Per coscienza critica si intende naturalmente prima di tutto quella relativa alle proprie conoscenze, alle proprie competenze, quindi lo stimolo costante ad un superamento e ad un aggiornamento delle stesse. La scuola deve creare autocoscienza, e quindi responsabilità individuale.

Infine, terzo paradosso, può essere tradotto in un ulteriore vantaggio il ritardo specifico accumulato dalla scuola italiana rispetto a quelle di altri paesi occidentali. Nel nostro paese il tentativo di adeguamento dell’istituzione scolastica alle esigenze del nuovo modo di produzione è stato fatto col solito ritardo, per ragioni politiche e storiche, in maniera confusa e sempre a pezzi e bocconi (media unica, riforma della maturità, decreti delegati, ecc...). L’ammodernamento, quel poco che c’è stato, non è mai stato sorretto da una vera strategia revisionale, e meno che mai dalla coscienza di quel ruolo autonomo nei confronti dell’evolvere sociale che la scuola deve rivendicare. Si è finito col buttar via l’acqua sporca col bambino dentro, col non difendere la priorità della costruzione di una buona ossatura rispetto alle variabili morfologiche superficiali. E tuttavia, dal momento che l’operazione è ancora in cantiere, non è forse tardi per un ripensamento e una correzione di rotta.

Proprio la rozzezza dei tentativi, dovuta in parte alla necessità di non sconvolgere troppo delle prassi consolidate, in parte al fatto che non c’era idea di dove andare a parare, ha in qualche modo favorito la persistenza dell’antico. In sostanza, una certa impostazione generalizzante è sopravvissuta, a dispetto del tentativo di specializzare e modernizzare i vari indirizzi. Questa impostazione, che privilegia il teorico sul pratico, è in fondo quella più adatta a coltivare l’intelligenza generale (almeno come premessa), a condizione naturalmente che la conoscenza teorica non venga poi trasmessa attraverso schemi mnemonici e pappagalleschi, ma generi capacità di riflessione. Per tutte le competenze accessorie, una volta costruito il filtro, si può demandare alle altre agenzie.

Che il modello italiano pre-moderno, gentiliano, risulti sul lungo termine quello vincente, e non solo in tempi di crisi, lo dimostrano anche i risultati delle indagini più serie e complete sui sistemi educativi. I nostri studenti si classificano immancabilmente agli ultimi posti su scala mondiale nelle rilevazioni intermedie, quelle ad esempio compiute dall’OCSE sugli allievi quindicenni e relative alle competenze linguistiche e matematiche. Ma i giovani italiani che vanno a completare gli studi in Germania, in Inghilterra, in Francia, negli USA, si segnalano per un livello globale di preparazione decisamente superiore, e il fenomeno è ancora più vistoso se si prendono in considerazione i ricercatori e gli specializzandi post-laurea. Sarà anche il risultato di una scrematura che testimonia un fallimento, perché è bassa la percentuale di studenti che nel nostro paese accedono all’università, e più risicata ancora quella di chi la completa, ma non credo che l’eccellenza su questi livelli possa essere spiegata solo con una selezione “naturale”.

Riassumendo. Se si accetta di ridefinire il ruolo della scuola, tutto quello che attualmente pare costituire una disfuntione diventa utile. Abbiamo visto che storicamente tale ruolo è stato di volta in volta quello di formare dei buoni governanti, dei buoni cristiani, dei buoni e obbedienti cittadini, da ultimo dei tecnici e dei lavoratori perfettamente funzionali al sistema produttivo. Oggi, dal momento che il vecchio sistema produttivo sta andando in tilt e ancora non se ne vede all'orizzonte uno nuovo, potrebbe limitarsi (si fa per dire) a formare degli uomini. Non è un enunciato retorico. Implica una definizione che includa una serie di proprietà, o competenze o capacità che dir si voglia, ed escluda tutte le declinazioni appositive (consumatori, produttori, spettatori, ecc...). Per farla breve, la scuola potrebbe, tornando per una volta in vantaggio rispetto alle altre agenzie formative, proprio per la sua arretratezza e inadeguatezza rispetto alle esigenze "moderne", farsi tramite di quei significati "altri" dell'esistere (altri rispetto al lavoro, al consumo, allo status, al prestigio, alla ricchezza) che la recessione in corso imporrà a breve termine di rivalutare. Farsi tramite cioè di una transizione indolore alla decrescita.

Ma la risposta non è ancora completa. Dobbiamo infatti chiederci in che misura e a quali condizioni sia possibile tradurre questi indirizzi in un'azione formativa efficace. Provo a buttare lì qualche idea, in ordine sparso e senza alcuna presunzione di offrire ricette. Sono pronto però a scommettere che molti di questi spunti compariranno tra qualche anno nelle indicazioni ministeriali, sia pure opportunamente banalizzati e sterilizzati da una commissione di esperti. Le considerazioni e le proposte che vado a fare potrebbero sembrare infatti utopistiche, oltre che inattuali e politicamente scorrette; ma in tempi di crisi l'utopismo si rivela l'unica posizione realistica.

a) Intanto, come abbiamo visto fino ad ora, **è necessario che la ridefinizione del progetto formativo sia pensata nel quadro di una vera e propria riforma del pensiero**, e non solo come conseguenza di quest'ultima, ma anche come motore. Visto che la riforma del pensiero è impostata dalla situazione, perché già nel futuro prossimo saremo costretti a pensare noi stessi, il nostro significato e i nostri valori, il nostro rapporto con gli altri e con la natura, in una prospettiva completamente diversa, dipende proprio dal tipo di formazione che saremo in grado di offrire alle prossime

generazioni che ciò non avvenga in maniera traumatica e con conseguenze tragiche. Tradotto in spiccioli di didattica, questo significa cambiare non il peso e la sostanza delle conoscenze, ma la qualità, e più ancora la loro destinazione. L'esempio che mi viene in mente è quello dell'insegnamento della storia: se finalizzato a cogliere le magnifiche sorti dell'umanità focalizzerà determinati eventi o personaggi o movimenti, ecc...; se invece inteso a decifrare l'effettivo significato della recentissima presenza umana sulla scena del mondo, privilegerà altri aspetti, pur raccontando gli stessi sviluppi. Un conto è pensare che il corso della storia umana sia stato determinato da Colombo, Napoleone o Hitler, un altro è valutare l'influenza che su di esso hanno esercitato i batteri, i virus o la domesticazione delle specie animali o vegetali. Lo stesso discorso vale naturalmente per le scienze della natura, che con la storia dovranno interagire ed intrecciarsi, o per la letteratura, la storia dell'arte, la matematica, ecc. Insomma, l'impostazione dei contenuti sarà automaticamente ridisegnata dalla riforma del pensiero.

b) In secondo luogo **è necessario recuperare all'azione educativa uno status eccezionale, quello di “missione”**, che nella seconda metà del secolo scorso le è stato negato a favore di una malintesa esigenza di “professionalità”. La professionalità è necessaria e sufficiente per installare un impianto di riscaldamento che funzioni a modo, o per guidare con sicurezza un aereo: ma nell'ambito della didattica è solo necessaria. L'insegnante non può limitarsi a rispondere ad una domanda di formazione (e purtroppo spesso non fa nemmeno questo, si limita a porre lui le domande e ad esigere risposte conformi); deve creare lo stimolo alla domanda stessa, e poi educare una capacità autonoma di risposta ed una assunzione critica di quest'ultima: questo avviene solo quando si trasmette qualcosa che veramente si possiede, attraverso l'esemplarità, prima ancora che con metodo e preparazione. Insomma, per esercitare correttamente ed efficacemente certi ruoli occorre, oltre alla professionalità, un surplus di “vocazione”.

Vediamo invece come stanno attualmente le cose. Altro che “missione”! Negli ultimi cinquant'anni la scuola è diventata, in troppi casi, una sinecura per individui frustrati o inadatti a qualsiasi altra attività, e tanto più a quella educativa. Hanno concorso un po' tutti a creare questa situazione, dai successivi governi, senza distinzione tra prime e seconde repubbliche, che hanno attuato con inossidabile continuità nei confronti dell'istruzione la politica della lesina e la strategia clientelare, alle organizzazioni sindacali, che hanno costantemente sacrificato la difesa della qualità dell'insegnamento a

quella del posto e di miserevoli sacche di privilegio. Questo ha significato l'adozione di criteri di reclutamento assurdi, quando esistenti, con corsi-concorsi raffazzonati e messi su per garantire l'immissione in ruolo a chiunque; o, peggio ancora, l'assenza assoluta di criteri (il doppio canale), col risultato di abilitare all'insegnamento persone del tutto inadeguate. Ha comportato l'assoluta mancanza di controlli nel corso della carriera, con la paradossale conseguenza che mentre un pollivendolo o un ferramenta devono annualmente sottostare ad esami medici, un insegnante non è chiamato, una volta immesso in ruolo, ad alcun controllo di idoneità psicologica. Ha reso inattuabile, all'atto pratico, qualsiasi tipo di intervento su docenti palesemente stressati o demotivati, mentre andava aumentando in maniera esponenziale il rischio psicologico implicito nella professione.

Certo, se l'istituzione scolastica ha continuato bene o male a funzionare in questi ultimi anni è solo grazie allo spirito di sacrificio e della dedizione di una parte degli operatori. Ma proprio per questo non si può e non si deve continuare a caricare su di loro il peso sempre crescente della disaffezione e dell'incompetenza degli altri. La responsabilità degli arroccamenti corporativistici su retribuzioni, mansioni, riconoscimenti uguali per tutti è enorme, anche perché ha fatto gioco al potere, interessato a mantenere la scuola in una mediocrità facilmente ricattabile e manovrabile. Per restituire autorevolezza alla funzione docente è quindi necessario garantire da un lato la qualità dell'insegnamento, cambiando il sistema di reclutamento, liberalizzando in qualche modo il mercato, introducendo criteri di selezione, di monitoraggio, di valutazione, di incentivazione, e difendere dall'altro la sua libertà, contro le omologazioni imposte dall'alto ma anche contro le malintese interpretazioni del diritto da parte degli studenti e della partecipazione da parte dei genitori. Il che significa semplicemente responsabilizzare, ma nel senso corretto del termine, chi opera nel campo dell'educazione. La libertà di cui parlo non ha infatti nulla a che vedere con la licenza di insegnare ciò che si vuole: suppone la vocazione e concerne il metodo, le scelte didattiche. Un docente deve poter adattare i contenuti ai suoi mezzi, alle sue armi migliori, deve poter decidere sulle metodologie, sui tempi, sugli strumenti da utilizzare, sui diversi approcci disciplinari; ma deve anche garantire che attraverso la sua mediazione passi la gamma più variegata possibile di opportunità di apprendimento.

È realistico pensare ad una scuola affidata ad un corpo docente degno di questo nome? Voglio dire, sarebbe poi davvero possibile rimpiazzare tutti i non idonei, ammettendo di poter arrivare ad estrometterli? Se non altro

varrebbe la pena provarci. Una buona parte dei rimpiazzi, per sanare quanto meno gli aspetti più clamorosi del fenomeno, dovrebbe essere facilmente rintracciabile nell'esercito di precari che si affacciano annualmente al mondo della scuola: a molti di costoro va concesso almeno il credito della motivazione, senza la quale, visti i chiari di luna che li attendono, si sarebbero già orientati verso altre possibilità. È anche prevedibile che una rivalutazione della qualità professionale, con corrispettiva incentivazione economica, richiamerebbe molti di coloro che, proprio perché capaci, oggi non sopportano la traiula di precariato imposta e scelgono subito altre direzioni. Oltre-tutto, uno dei fattori demotivanti più forti, al momento attuale, è costituito proprio dalle esperienze negative maturate nel contatto con pessimi docenti. Quindi, quali che siano le difficoltà, quello di mantenere in cattedra degli incapaci, con il retaggio di spreco di potenzialità e di danno psicologico che si portano appresso, è un lusso (!) che non possiamo permetterci.

c) Un altro aspetto delicato riguarda **la femminilizzazione dei ranghi**: so di cacciarmi nei guai, ma si deve pur dire di che stoffa sono i vestiti dell'imperatore. Non è questione di genere, non c'entra il maschilismo: è un problema di motivazioni. Attualmente il corpo docente della scuola italiana è formato per oltre tre quarti da donne (la percentuale è leggermente più bassa nelle scuole superiori, ma con le recenti e assurde incentivazioni a trasmigrare verso il ruolo secondario si sta normalizzando). C'è una ragione storica: l'insegnamento è stata la prima e per un bel pezzo l'unica professione "intellettuale" aperta all'universo femminile. Non mi azzardo a dire che ci sia anche una ragione attitudinale, una predisposizione "educativa", una maggior "vocazione" nella psicologia femminile, perché credo più nelle differenze orizzontali, di livello intellettuale, che in quelle verticali di genere. È indubbio, però, che questa presenza è stata col tempo incentivata da motivazioni più terra terra, legate soprattutto agli orari ridotti, ai lunghi periodi di pausa, che consentono di conciliare il lavoro con gli impegni di famiglia: si tratta quindi di una scelta dettata molto spesso non da vocazione, ma da opportunità o dall'assenza di alternative (lo è anche per alcuni maschi, ma proporzionalmente in misura inferiore). Ora, non si tratta di proporre "quote" paritarie o altre bagnanate del genere, ma va certamente ridisegnato il tipo di impegno, questa volta sì su parametri "professionali", in maniera da non consentire che l'insegnamento possa rimanere una scelta di ripiego o di comodo: torna cioè il discorso della valorizzazione economica,

ma anche di criteri di reclutamento opportunamente selettivi e di una diversificazione delle carriere.

d) Sulla perdita di prestigio del ruolo sociale dell'insegnante ha pesato, come abbiamo visto, anche **la concorrenza delle nuove fonti informative e formative**: se una delle motivazioni e delle gratificazioni dell'insegnamento sta nell'opportunità che esso offre di incidere sulle coscenze, di trasmettere a schiere di figli adottivi i propri geni culturali, anziché quelli biologici, un docente oggi deve essere consapevole che ben difficilmente potrà mettersi in "competizione riproduttiva" con un dee-j. Nemmeno potrà contare sul peso "istituzionale" della sua figura, fatta a pezzi da un turbinio di riforme e controriforme a tutto spiano, dalla gelosa ostilità delle famiglie, dall'attacco mediatico alla sua autorevolezza e da quello politico alla sua autorità. Tanto più se anno dopo anno si troverà a dover riparametrare metodi, contenuti, criteri di valutazione, modalità e angolazioni di approccio. L'unica chanche che gli è concessa è quella di stupire; e nei confronti di una utenza passivamente e superficialmente avvezza ad ogni originalità e diversità esteriore, può stupire solo con la serietà, la curiosità del profondo, la dimostrazione che ci si può appassionare a qualcosa, che si può dare senso al proprio esistere anche senza apparire in televisione, facendo bene quello che si è scelto di fare. Se un docente crede davvero in quello che fa i ragazzi lo sentono, e rispettano lui e il suo lavoro; l'adeguamento delle modalità didattiche a situazioni e sensibilità nuove e diverse diventa automatico, è insito nella sua crescita come formatore, nella capacità di rimettersi costantemente in discussione. Insomma, siamo nuovamente al tema della motivazione forte, dalla quale però non può essere disgiunta la coscienza di rappresentare un'alternativa, e non un complemento, rispetto a tutte le altre fonti informative. Il che sottende una originalità, una specificità nella scelta dei contenuti da trasmettere e degli strumenti attraverso i quali trasmetterli.

Occorre riconsiderare, ad esempio, **il rapporto della formazione con le tecnologie informatiche**. Nei confronti di queste ultime i docenti hanno maturato una progressiva sudditanza, condivisa tanto da quelli che vedono nelle TIC la panacea universale quanto da coloro che, non padroneggiantole, le subiscono intimoriti. Il rapporto andrebbe invece impostato in maniera completamente diversa. Dobbiamo partire dalla consapevolezza che le T.I. stanno creando un'intelligenza nuova, o quantomeno modificando quella vecchia; che stanno producendo una rivoluzione non solo strumentale, ma

anche e soprattutto cognitiva, il cui frutto è il diffondersi di un modello di cultura non proposizionale. Sino ad ora tutta la cultura occidentale è stata caratterizzata da una disposizione analitica, critica, distintiva, gerarchizzante, esplicativa. Ma oggi il linguaggio e l'atteggiamento giovanile fanno intravedere una forte propensione all'indistinto, al frammentario, all'allusivo. Questo spiega l'accentuata conflittualità attuale tra la cultura della scuola e quella dei giovani, l'insofferenza di questi ultimi nei confronti dell'ordine e della razionalità che si pretende, o si pretenderebbe, di trasmettere e di avere di ritorno da loro. La conflittualità, sia chiaro, è fisiologica, è sempre esistita e c'è il meglio della letteratura mondiale a raccontarcela: ma è altrettanto vero che nulla potrebbe essere oggi più lontano dalla cultura dei nostri studenti dell'analisi logica, della tassonomia, della distribuzione storica di fatti e personaggi. L'unico linguaggio che li esprime è quello musicale (che infatti non è, o è per modo di dire, disciplina scolastica).

Di tutto questo dobbiamo tenere conto: ma bisogna intendersi sul come. Tener conto non significa lasciarsi imporre questo cambiamento subendone passivamente i ritmi, i modelli e la direzione (non parlo di scopi, perché dubito che davvero qualcuno lo gestisca, ne abbia il controllo). È possibile, e deve diventare uno dei compiti precipui della scuola, una educazione critica all'assunzione e all'uso di queste tecnologie, che aiuti gli allievi a padroneggiarle senza diventarne dipendenti: e un'educazione del genere può darsi solo se affiancata da una altrettanto calibrata difesa delle tecnologie tradizionali. Non sto quindi propugnando un rifiuto aprioristico, e non sto pensando alla reintroduzione di penna e calamaio (anche se sotto sotto, un po' di esercizio calligrafico alla nostra gioventù tutta potenzialmente disgrafica non nocerebbe), ma a quella di squadre e righe per il disegno tecnico, e di pennelli e colori per quello artistico, e del calcolo scritto o a mente per matematica, questo sì. Oltre, naturalmente, alla sana consuetudine col vecchio buon libro.

La scuola non può farsi portatrice dell'indistinto. È contro la sua natura e, come ho già ripetuto, non è questo il suo terreno di gioco. La scuola è lenta, tanto nell'acquisire nuova conoscenza che nell'adottare nuove modalità della sua trasmissione. Quindi occorre decidere: se ha da essere, deve trasmettere conoscenze ed educare a modalità apprendimento "classiche", quelle che l'uomo ha elaborato nel corso di millenni e che sono entrate in qualche modo a far parte del suo corredo cromosomico. Non siamo affatto sicuri che il nuovo modello cognitivo sia del tutto compatibile con il nostro cervello, anzi, i dubbi in proposito si stanno moltiplicando, e comunque è

ancora troppo presto, i tempi del cambiamento sono stati eccessivamente rapidi, per poter avere garanzie in proposito. Al momento l'opzione più saggia è quella di limitarci a scegliere tra tutto quello che arriva travestito da conoscenza, a filtrarlo e a trasmetterlo attraverso un'analisi articolata e critica, che implica anche un certo periodo di decantazione. Certo, in alcuni campi fondamentali, come ad esempio quello delle scienze biologiche, i libri di testo appena stampati sono già superati e le conoscenze viaggiano ad un'altra velocità rispetto ai tempi scolastici. Ma è un gap non difficile da colmare, ricorrendo appunto ad un uso misurato e intelligente delle altre fonti informative. E poi, sarebbe comunque già auspicabile l'acquisizione di quelle competenze di base che consentano l'accesso critico alle novità: a queste la scuola deve guardare.

e) Se si vuol riqualificare la scuola è necessario ripensare anche **il senso e la portata dell'autonomia**. L'autonomia avrebbe dovuto rappresentare il primo vero mutamento strutturale della scuola italiana dalla sua nascita: era stata annunciata come lo strumento chiave del definitivo traghettiamento alla modernità, in grado di rispondere più velocemente e in maniera più adeguata da un lato alle trasformazioni generali e dall'altro alle specificità delle domande locali. Per come è stata invece concepita, normata e calata dall'alto, si è rivelata strumento di ben altro; di fatto ha il solo scopo di scaricare sulle singole istituzioni una gestione finanziaria ridotta sempre più all'osso e la responsabilità del rapporto con l'utenza. Funge in pratica da ammortizzatore, al quale far assorbire le reazioni dal basso, senza l'attribuzione di poteri reali, e le pressioni dall'alto, senza margini significativi di indipendenza. Tutto il polverone sulla quota progettuale, sulla flessibilità, ecc... si è risolto, alla prova dei fatti, dei bilanci risicati e delle pastoie burocratiche e sindacali, in una farsesca pantomima, in una corsa dei poveri a contendersi le briciole, in mezzo a colate di parole e di eventi che non portano nulla alla didattica, né sul piano pratico né su quello teorico, e riducono gli allievi (ma anche i docenti) a vittime sempre più annoiate di iniziative troppo spesso improbabili e pretestuose, riversate loro addosso da ogni sorta di enti e associazioni.

L'interpretazione "autentica" dell'autonomia dovrebbe invece fare perno sulla responsabilizzazione di gruppo, sul coinvolgimento fattivo delle "risorse umane" in gioco, in primis naturalmente il corpo docente, su una progettazione dal basso che implichi un radicamento reale, e non solo formale, col territorio (vale a dire, legami concreti su progetti concreti con le

realtà ambientali, culturali e, perché no, produttive entro le quali ci si muove). Né più né meno insomma di quello che viene predicato già oggi dalle circolari e dalle indicazioni ministeriali, ma reso concreto e fattibile da una reale partecipazione propositiva.

Perché ciò avvenga bisogna innanzitutto evitare di rincorrere ossessivamente la novità e le aspettative dell'utenza (che ha portato ad esempio negli anni ottanta alla precipitosa istituzione e al rapido declino delle mille specializzazioni, non di rado assurde, fiorite sull'onda delle “nuove professioni”), e garantire invece il rispetto di uno standard comune riconosciuto di competenze, che consenta di mantenere un minimo di coesione educativa di fronte al prevalere delle agenzie esterne. È necessario inoltre che venga garantita agli operatori la possibilità di esprimersi al meglio: per parlar chiaro, è necessario che qualcuno, nella fattispecie il capo d'istituto, si assuma la responsabilità di coordinare, vagliare e rendere operative le proposte, e soprattutto di assicurare il rispetto delle regole del gioco e il funzionamento del sistema dei rapporti. Ma per fare questo debbono essergli dati strumenti adeguati, mentre oggi gli è soltanto addossato un carico di responsabilità che, in assenza di una effettiva facoltà decisionale, si rivela paralizzante.

Al momento attuale, nella fase di transizione nella quale siamo già entrati da un pezzo, o dalla quale non siamo mai usciti, una reale autonomia potrebbe fungere da medicina salvavita, capace di dare un po' di respiro ad una istituzione agonizzante. Come tutte le medicine, però, se usata male può produrre effetti collaterali o addirittura danni irreversibili.

Il cattivo uso può essere frutto ad esempio di una interpretazione integralistica, per la quale autonomia significhi differenza. In realtà l'autonomia non deve marcire le differenze, quelle locali e ambientali così come quelle individuali: deve semmai riconoscerle e ricondurle ad un progetto unitario e condiviso. Alle diverse domande non vanno date diverse risposte, ma la stessa risposta formulata in maniere diverse. Un altro pericolo è costituito dall'eccesso di flessibilità. Non si può interpretare l'autonomia come mero strumento per stare al passo con le trasformazioni, rendendo la scuola un Barnum che offre sempre nuove attrazioni. Il compito è piuttosto quello di darsi una capacità di interpretazione e di gestione delle trasformazioni (il che significa anche capire quando si tratta di elementi di risulta, di caratteri effimeri e recessivi): di governare la corrente, e di non farsi trascinare. Altrettanto negativo si rivela l'atteggiamento opposto: utilizzare l'autonomia per la pura gestione del quotidiano, ovvero sedersi sulla riva a

guardar scorrere il fiume, aspettando magari di veder passare eventuali cadaveri di ministri o relitti di riforme. È un vezzo molto italiano, e segnatamente tipico della nostra scuola.

f) altro dogma da rimettere in discussione, o perlomeno da chiarire, è quello **dell'obbligatorietà dello studio**. Anche in questo caso il principio è stato clamorosamente fainteso, e l'integralismo nell'applicazione del faintendimento sta producendo un vero disastro. L'assunto era sacrosanto: tutti devono poter godere dell'opportunità di una buona istruzione. Poco alla volta, però, è stato tradotto, e ridotto, in "tutti devono avere un'istruzione", che era ancora positivo in sé, ma lasciava cadere il concetto di opportunità, di possibilità, per puntare su quello di obbligatorietà: e soprattutto lasciava cadere il "buona", a favore di una generica "istruzione". Alle spalle c'era l'idea illuministica che tutti gli uomini siano migliorabili attraverso la cultura, e che solo un miglioramento culturale generalizzato consenta un progresso sociale: ma c'era anche l'illusione, molto "moderna", che tutti siano egualmente dotati e motivati sul piano intellettuale.

Ora, la realtà è lì a dimostrarci che gli uomini non sono tutti uguali, differiscono morfologicamente, per colore, per genere: perché dovrebbero essere necessariamente uguali nel potenziale intellettuale? Ciò naturalmente non significa che le differenze di genere o di colore o di statura abbiano un rapporto con quelle intellettuali, e mi sembra persin patetico doverlo precisare. Sto semplicemente dicendo che ciascuno di noi ha quotidianamente a che fare con persone più o meno dotate intellettualmente, e se lavora nella scuola a maggior ragione deve confrontarsi con queste disparità, e ha modo di constatare che la differenza non discende dall'ambiente, dall'etnia o da altro, ma è frutto di una "iniquità biologica". La natura ci fa diversi, dentro e fuori, e la differenza non sempre è una opportunità, come va di moda recitare oggi: nella gran parte dei casi è un problema. Una volta accettata questa semplice realtà, il fatto cioè che almeno secondo i criteri umani la natura è iniqua, e non ci dota tutti alla stessa maniera, non si può cercare di rimediare con un'altra iniquità, questa volta vera, perché "culturalmente perpetrata", vincolando alla mediocrità proprio la cultura, in nome di un malinteso senso di "giustizia" sociale.

In sostanza: anche i cittadini ignoranti, come i docenti incapaci, sono un lusso che non possiamo permetterci. Ma nemmeno possiamo pensare di risolvere il problema livellando al basso le attese. L'obbligatorietà dello stu-

dio deve essere finalizzata all’acquisizione di una quota base di conoscenze: e va intesa e pretesa come riferita allo “studio”, e non solo alla frequenza. Questo significa che la scuola deve attivare tutto quanto le compete, e magari qualcosa di più, a salvaguardia del diritto di chi intende studiare e acquisire competenze chiave: ma non può pretendere di inoculare queste competenze per via endovenosa, di buttare risorse e di snaturarsi nell’accanimento terapeutico, quando si trovi di fronte ad un rifiuto pervicace dell’individuo e al disinteresse assoluto, alla resistenza passiva o attiva, della famiglia. Deve contemplare anche l’esistenza di un diritto all’ignoranza, quali che siano i costi umani e sociali che ciò comporta: perché altrimenti il rischio è di pagare questi costi due volte, e sulla pelle di chi invece vorrebbe avvalersi dell’opportunità opposta, senza conseguire alcun risultato.

Tradotto in termini operativi, la riqualificazione della scuola passa attraverso una rivoluzione di tutto il sistema, che parta dall’abolizione dei titoli di studio e consenta di far convivere, ma ben separate, le due finalità: quella di una formazione per il lavoro, testimoniata appunto dalla certificazione di competenze, e quella di una formazione per la vita, certificata solo dalla vita stessa. Per rendere possibile e compatibile questo doppio percorso occorre che all’interno dell’impianto tradizionale vengano aperti spazi modulari autonomi, nei quali sviluppare approfondimenti disciplinari, diversificazione dell’offerta o, in alternativa, recuperi e allineamenti mirati ed individualizzati. Ciò implica naturalmente una notevole flessibilità nell’articolazione dei gruppi (al raggruppamento su base anagrafica si alterna quello per livello di competenze) e la scomparsa dell’idea tradizionale di classe. Può sembrare un’ipotesi campata per aria, oltre che “reazionaria” (è facile anticipare le obiezioni: “i ragazzi devono stare con i loro coetanei”, “in questo modo verrebbero a formarsi le classi di serie A e di serie B”, “gli allievi bravi fungono da traino naturale per tutti gli altri”), ma a me appaiono piuttosto ipocriti e speciosi i rilievi. L’età mentale di ciascun ragazzo è diversa, e non coincide affatto con quella anagrafica, i ragazzi stanno bene con chi condivide i loro ritmi e i loro interessi, non con chi rientra in un casuale raggruppamento anagrafico, gli allievi bravi sono un traino quando è loro consentito di esserlo, e oggi, sinceramente, la nostra scuola non è in grado di garantire questa possibilità. D’altro canto, quello che sto ipotizzando non è altro che ciò che da un decennio viene teorizzato in tutte le diverse bozze e indicazioni di riforma, salvo poi renderlo irrealizzabile con i vincoli politici, ideologici ed economici che scattano immediatamente. È anche ciò che concretamente si sta facendo rispetto ad alcune discipline, segnatamente le lingue straniere

(le certificazioni Trinity, il KET, ecc...), e naturalmente da parte di agenzie formative esterne alla scuola.

La struttura modulare dello studio faciliterebbe, tra l'altro, la possibilità per ciascuno di integrare il proprio curricolo in qualsiasi momento, rientrando a scuola per periodi limitati lungo il corso di tutta la vita. La famosa educazione ricorrente, che non ha mai trovato un'applicazione in Italia, potrebbe diventare un'offerta vera, e soprattutto potrebbe essere intesa non come strumento, ma come fine.

L'adozione di un percorso formativo a doppia valenza consentirebbe anche di ridefinire una volta per tutte i livelli "necessari" dei saperi primari e di uniformare i criteri di valutazione su uno standard credibile. Ad esempio, per italiano la competenza "performativa" semplice è saper leggere e scrivere, possibilmente in una forma corretta, e capire un testo, quella complessa è conoscere la storia letteraria o acquisire un approccio critico. Per matematica la prima è far di conto, fino a livelli di bassa complessità, la seconda è conoscere il ruolo che la matematica gioca in campi come quello filosofico, artistico, musicale, ecc... Ora, mentre le competenze semplici possono essere valutate e certificate con verifiche "oggettive", quelle più complesse possono essere vagliate solo attraverso un confronto dialettico, che tira in ballo il "fattore umano", ovvero la presenza di interlocutori. In pratica, le competenze complesse possono essere "attestate", ma sfuggono per loro natura ad ogni certificazione, dal momento che vanno rapportate a situazioni e contesti diversi e potenzialmente infiniti: e ogni momento di verifica è semmai interno alla competenza stessa, funzionale alla sua crescita costante, anziché mirato ad una valutazione certificativa.

È evidente che andare in questa direzione significa muoversi in controtendenza rispetto alla manovra, neppure troppo sotterranea e già in stato di attuazione avanzata in altri paesi, che tende a liquidare il ruolo intermediario del docente, una variabile che sfugge al controllo, e a standardizzare tutta la trasmissione del sapere, oltre che il sapere stesso. Ma significa anche ribadire la necessità di cui sopra, di una riqualificazione sostanziale della funzione formativa dell'insegnante, del suo rapporto con gli allievi e del suo ruolo.

Il doppio percorso che ho prefigurato non va comunque confuso col **modello meritocratico** tornato oggi di gran moda. Il termine meritocrazia non mi piace, perché composto da una specificazione ambigua (quale merito? in rapporto a che cosa?) di una radice più ambigua ancora (governo, dominio, potere?). La scuola, così come la vita, non può essere intesa come

un terreno di gara, nel quale hanno spazio solo i più adatti. Siamo nel campo della cultura, non in quello della natura. Va vista piuttosto come una palestra, nella quale sono disponibili attrezzi per tutti. Sta poi ai singoli farne uso o meno. Importante è che la lentezza o la svogliatezza di alcuni non si risolva in impedimento ad usarli per gli altri. Come in una maratona amatoriale, ciascuno deve potersi prendere il proprio tempo e misurarsi solo con se stesso, per il piacere di correre e magari di farlo assieme agli altri. Ma se sta sulla strada deve comunque correre, e per poterlo fare ha necessità che gli altri non si mettano di traverso ad impedirglielo. Se poi rincorre delle medaglie o ritiene che la cultura possa dargli potere, sono affari suoi, è una interpretazione personale, magari distorta ed esasperata, del percorso. Quindi non si tratta di lasciar competere solo i più bravi, ma di creare le condizioni perché ciascuno corra alla velocità e con le finalità che crede. L'abolizione dei traguardi (il diploma, l'esame di stato, ecc...) e del concetto di tempo massimo, a favore di un percorso modulare che prevede punti di controllo che certificano il passaggio, va appunto nella direzione di questa concezione non agonistica dello studio.

Il rifiuto della meritocrazia non va però a sua volta interpretato come un rifiuto di **valorizzare il merito**, e meno che mai come una abdicazione alla responsabilità che al merito è connessa. Il principio che chi ha maggiori stimoli, o naturali doti cognitive, o una capacità strenua di impegno, debba vedersi offerte tutte le opportunità per valorizzarli, e debba nel contempo assumersi le responsabilità che la sua eccellenza gli conferisce, mi sembra fondamentale. È peraltro esattamente il contrario di quanto sta oggi succedendo, dentro e fuori la scuola: la competenza è l'ultimo dei requisiti richiesti a chi viene investito di un qualche ruolo pubblico, e per converso l'impegno, soprattutto quello politico, ma anche quello sociale e culturale, è rifiutato da chi avrebbe i numeri, perché ormai legato nella percezione comune all'idea del compromesso. Dietro questa deriva ci sono ragioni storiche, una sorta di selezione in negativo che potremmo interpretare come un effetto collaterale della democrazia, soprattutto quando questa degenera in populismo e demagogia. Ma c'è anche una certa puzza sotto il naso di quella che potrebbe essere la vera intellighentia, che nel rifiuto dell'arte di mediare (la politica in fondo è questo, ma anche la convivenza sociale, o il lavoro culturale) trova l'alibi per scelte di disimpegno. La valorizzazione scolastica del merito non può quindi limitarsi solo al suo riconoscimento. Implica anche coltivarne la valenza sociale, ovvero creare una coscienza e una cultura della responsabilità. Ma di questo torneremo a parlare tra poco.

Quanto abbiamo visto sino ad ora attiene ai modi e agli strumenti. L'ultima parte della domanda ci introduce invece finalmente ai contenuti. A ciò che, in definitiva, sarebbe essenziale trasmettere.

□ In primo luogo andrebbe educata **una coscienza “naturalistica” di sé**. Naturalistica inteso come opposto di spiritualistica o psicologistica. Pare incredibile, ma a un secolo e mezzo dalla teorizzazione dell’evoluzionismo e a più di cinquant’anni dalla scoperta del DNA la quasi totalità degli umani non ha la più pallida idea delle proprie origini, o ne ha solo di confuse ed errate. Anche nell’Occidente, che della scienza sembrerebbe aver fatto una religione, circola una conoscenza molto vaga di come siamo fatti e delle ragioni dei nostri comportamenti. E in Italia nemmeno quella. A dispetto dei ripetuti manifesti d’intenti l’insegnamento scientifico continua ad essere la cenerentola della nostra scuola, per il retaggio gentiliano che ci portiamo dietro, per le pressioni e le interferenze della chiesa, per le derive ideologiche dell’ibrido tra marxismo e psicoanalisi che ha improntato la cultura di almeno un paio di generazioni, per la convinzione radicata che il sapere scientifico sia finalizzato solo a scopi performativi. Ad alimentare questo convincimento, o almeno a lasciarlo sopravvivere, contribuisce soprattutto l’approccio didattico settoriale, a compartimenti stagni, della stragrande maggioranza dei docenti; l’incapacità di quelli delle discipline “scientifiche” di osare il salto dalla conoscenza al significato, la chiusura degli “umanisti”, che il significato presumono già di trasmetterlo, nei confronti della concretezza. Il risultato è che persino i maldestri tentativi di eliminare l’insegnamento della teoria evoluzionistica nella scuola risultano del tutto superflui, dal momento che non viene comunque insegnata, o lo è in maniera del tutto inadeguata. E accade anche che, a fronte dei passi giganteschi compiuti in questo campo negli ultimi venticinque anni, attraverso lo studio del DNA, la mappatura del genoma, ecc., ciò che arriva al grosso pubblico sono solo le sciocchezze sparse con regolare cadenza sui quotidiani, le banalizzazioni sulla scoperta del gene della timidezza o della proteina dell’aggressività, sufficienti a diffondere miraggi di un futuro governato dalle “bio-tecnologie” e a fornire argomenti ed alibi all’ignoranza. In realtà, l’ostacolo maggiore ad una coscienza naturalistica di sé è dato proprio da ciò che la scienza ci dice su noi stessi, sulla nostra animalità, sulla superfluità della nostra specie e sulla presunzione con la quale ci muoviamo nel mondo. Sono verità scottanti, difficili da accettare: eppure, una conoscenza seria e non preconcetta può tradurre quella che

sembra una condizione chiusa e totalmente eterodeterminata in uno spazio di libertà, e quindi di responsabilità.

La coscienza chiara della propria naturalità, di appartenere in tutto e per tutto al mondo materiale che ci circonda, non è affatto tragica. Non lo è mai stata per coloro che già l'avevano intuita prima di Darwin, dai presocratici a Leopardi, tanto meno lo è oggi, alla luce delle più recenti acquisizioni della biologia evolutiva, che ci raccontano di una complessità e molteplicità tale dei meccanismi fisiologici di risposta alle sollecitazioni ambientali da determinare situazioni di scelta reale e volontaria. Noi possiamo scegliere, almeno entro certi margini, e quindi siamo responsabili delle nostre azioni. E questo è l'indispensabile assioma per una cultura del dovere, inteso come responsabilità verso se stessi e verso gli altri, e per la possibilità di dare un senso attraverso questa cultura alla nostra esistenza.

□ Si deve quindi far perno su **una cultura dei doveri**, anziché dei diritti. Direi che sul diritto siamo tutti abbastanza ferrati, allievi, genitori, docenti, personale vario, sia pure in un'accezione distorta e individualistica, che sconfina nel “tutto è dovuto e nessuno è responsabile di nulla”. Quello che manca è una mazziniana cultura del dovere come presupposto imprescindibile alla rivendicazione del diritto, tanto più urgente nel momento in cui si fondono e si confondono concezioni del diritto diversissime, a volte inconciliabili. È quindi necessario cominciare col porre a fondamento dell'educazione il dovere del rispetto di se stessi, ovvero un corretto senso della dignità, che si traduce automaticamente nel rispetto verso gli altri (cultura della reciprocità). Venuta meno l'autorevolezza delle autorità tradizionali (religiose, politiche, istituzionali, familiari, ecc...), che era il nerbo di una educazione a modelli collettivi di responsabilità e ne dettava le coordinate, il nuovo senso dell'educazione è (o dovrebbe essere) quello di una responsabilizzazione individuale, dello stimolo a costruirsi, e non a mutuare, un'etica, lavorativa e sociale, e a perseguiirla.

□ Va incoraggiata, appunto, **una nuova etica del lavoro** e una diversa percezione della sua dignità. È certamente superata la cultura del lavoro come fondamento e senso della vita, quella che nel corso dell'età moderna si era sostituita alla condanna cristiano-giudaica del lavoro come maledizione. Fino al secolo scorso identificarsi con il proprio lavoro e la propria professione significava attendersi da questi un ritorno in dignità (per le professioni liberali e l'artigianato) e in potere sociale (per il lavoro industriale), quello che

ogni categoria poteva far derivare dal numero, dalla solidarietà interna e dall'importanza vitale per l'economia. Si imparava un mestiere o si acquisivano una serie di abilità, nella prospettiva di praticarle per il resto della vita: e praticare un mestiere implicava un particolare modo di vivere, una certa posizione nella società e una forte identificazione di gruppo.

Non è più così. La maggior parte delle abilità artigianali è stata spazzata via dall'automazione e le nuove abilità diventano obsolete ad un ritmo sempre più rapido. Quasi tutte le competenze professionali sono provvisorie e occorre adattarsi a continui mutamenti tecnologici, essere pronti ad aggiornarsi costantemente per mantenere il lavoro, oppure accettare un lavoro diverso e meno qualificato. I lavori e le posizioni sociali sono per sé precari, non conferiscono più un senso definitivo di appartenenza, e gli individui sono obbligati a ridefinire di volta in volta la propria identità con altri mezzi, se ne sono capaci.

È indubbio tuttavia che il lavoro resta centrale nella nostra vita: E che va totalmente ripensato, alla luce di quella che sarà domani, ed è già oggi, la realtà occupazionale, magari andando a recuperare qualche spunto dal pensiero di chi, come Gorz o come Rifkin, non ha atteso la crisi per diagnosticare la necessità di un cambiamento. Va riabilitato all'accezione primaria e generica di "attività", che implica percepirla in maniera completamente diversa: non come l'unica, ma come una delle tante possibilità di espressione e realizzazione. È la sola via per riconferirgli quella dignità quella che oggi gli è sottratta, o è quantomeno negata alla gran parte delle occupazioni. È già in atto una migrazione volontaria dagli impieghi tradizionalmente "dignitosi" per accedere ad attività un tempo disdegnate (all'agricoltura, per esempio); ma è pur sempre un discorso di scelta "francescana", riservata a quell'esigua minoranza che ha il privilegio di potersela permettere. Non può essere questo il modello. Bisogna piuttosto transitare dalle aspettative di identità riposte nel lavoro alla concretezza di una dignità che si crea e si esprime "anche" attraverso il lavoro: che si può esigere di ritorno, sotto forma di condizioni ambientali, di sicurezza, di equa remunerazione, di rispetto, di considerazione sociale, proprio perché la si porta e la si investe in ogni attività intrapresa. Questa dignità non può però fondarsi sul nulla: ha bisogno di riferimenti, di valori, che potranno poi essere interpretati, vissuti o messi in discussione in base ai percorsi culturali individuali, ma che devono comunque esistere, almeno come termini di confronto per misure la propria crescita.

□ Va pertanto promossa **una cultura delle radici e dei valori forti**. Che non significa cultura “del sangue e suolo”, ma educazione di un senso di appartenenza, non ad una terra e ad una etnia, ma ad una storia, naturale e culturale. Come tale la cultura delle radici si oppone non al rispetto dell’individualità, ma all’odierno culto sfrenato dell’individualismo, e non è esclusiva, ma inclusiva. Solo se hai un buon rapporto e una grande confidenza con la tua casa sei disponibile ad aprirla per accogliere (naturalmente, chi bussa alla porta e non penetra nottetempo dalla finestra, ed è intenzionato ad essere accolto) e per condividerla. È una cultura dell’integrazione, e anche se il termine e il concetto piacciono poco ai palati politicamente corretti, è l’unica che siamo in grado di opporre al rischio collettivo di disintegrazione. Il buon rapporto con la casa nasce naturalmente da alcune regole, di ordine, diigiene, di uso degli spazi, che innanzitutto debbono esserci ed essere rispettate dagli inquilini, e potranno poi essere adeguate alla nuova situazione, ma non stravolte. Se si vuole assicurare un minimo di convivenza civile si deve supporre un collante di fondo, una base di diritto alla quale tutti debbono fare riferimento. E questa base, bene o male, l’abbiamo già, è anzi forse una delle poche cose di cui la nostra civiltà e cultura può andare fiera: se quest’ultima rischia di irrigidirsi, e di conoscere derive xenofobe o addirittura razziste, è proprio per la pervicacia di chi ne rifiuta i presupposti minimi in nome di un confuso multiculturalismo.

Non è pensabile un’azione educativa che debba soggiacere ai limiti imposti dalla suscettibilità, dalle credenze, dalle consuetudini, dall’arroccamento di ogni diversa etnia o cultura. Tutto ciò che non può essere ricondotto ad un patrimonio comune, che non è utile alla comunicazione o alla comprensione reciproca, ciò che parte dal presupposto di una superiorità o diversità o elezione divina, deve rimanere fuori dalla scuola. In una riforma seria, ad esempio, la questione dell’insegnamento religioso non dovrebbe neppure essere presa in considerazione.

La riscoperta e la valorizzazione delle radici non vanno comunque intese come baluardo nei confronti delle culture altre che oggi premono da ogni lato, e chiedono spazio ed evidenza. Possono costituire invece un antidoto alla coazione al diverso e allo strano, alla tendenza a distruggere le identità del passato per dissolversi in una non identità, in una nebulosa indistinta, nella quale in realtà si finisce per dare la caccia a ciò che invece conosciamo e che ci rassicura (nell’ambito scolastico l’esempio più vistoso può essere costituito, ad esempio, dalla rituale gita di istruzione, con gli studenti protesi, quale che sia la meta, alla spasmodica ricerca del Mac Donald). A patto,

naturalmente, di non risolversi in deliranti rivendicazioni localistiche, o nella barzelletta dell'insegnamento scolastico del dialetto.

□ A complemento e a sfondo di tutto questo, della cultura del dovere, della conseguente nuova etica del lavoro, della riscoperta delle radici, va promosso **il gusto della sobrietà**. Qui la sfida si fa particolarmente dura, perché occorre in pratica preventivamente diseducare gli allievi (e prima ancora i docenti) rispetto ai modelli di comportamento odierni. I valori, o meglio, i disvalori che stanno alla base di questi modelli sono quelli dell'effimero, dell'apparire, della coazione al consumo fine a se stesso. Ed è estremamente difficile oggi, dopo almeno un secolo di condizionamento, non solo invertire la rotta, ma anche soltanto tracciare e indicare dei confini tra ciò che è superfluo e ciò che è essenziale. È vero che provvederà la realtà stessa, attraverso la crisi in atto, a ridimensionare i consumi superflui; ma ciò avverrà solo in termini quantitativi. Il compito che si pone alla scuola, e solo alla scuola, perché le altre agenzie formative sono tutte vincolate alla logica del modello iperproduttivistico e iperconsumistico, ne sono in pratica il portato e i portavoce, è quello invece di educare ad un "gusto" della sobrietà, di farne riscoprire la naturalezza e i piaceri, attraverso il recupero di quel tempo, di quegli interessi e di quei rapporti che la corsa al superfluo ci sottrae. L'educazione all'essenziale deve essere indirizzata alla conquista di una autonomia del significato esistenziale, della capacità di riempire la vita delle cose che vi portiamo noi, in luogo di ciò che viene riversato dall'esterno e che è soltanto il surrogato virtuale di quello cui rinunciamo.

E sono molti i valori dei quali, attraverso una mentalità e una impostazione didattica diversa, può essere promosso il recupero. Il piacere, ad esempio, di contare su amici veri e di coltivare l'amicizia, invece di collezionare contatti sulla rete; l'orgoglio della lealtà e della correttezza nei rapporti, da praticare e da pretendere, di contro al pressapochismo e alla prevaricazione trionfanti; la consapevolezza di essere vivi anche senza apparire televisione; l'appagamento offerto dalle cose a lungo desiderate, e conquistate con fatica, che diventano un possesso e non un consumo; il gusto di conoscere in profondità il mondo che ci circonda, anziché l'obbligo di coprire distanze e spaziare in superficie per il globo. Non si può continuare a liquidare queste cose come frutto di retorica deamicisiana, e recriminare poi sul dilagare del bullismo e della maleducazione.

L'educazione alla sobrietà è sostanzialmente **educazione alla responsabilità**. Sposta l'accento dai consumi forti per pochi (che vengono tra l'altro pubblicizzati proprio come “esclusivi”, ma sono in realtà solo escludenti) a quelli essenziali per tutti. Questo consentirebbe comunque di mantenere un accettabile livello produttivo e occupazionale (perché non si può sensatamente pensare di ridurre più di tanto la produzione e le attività lavorative ad essa legate), di ripristinare gli equilibri psico-fisici oggi compromessi (si pensi alle diete troppo ricche di proteine, che oltre a implicare costi energetici di produzione enormi hanno una ricaduta devastante, in termini individuali – obesità, patologie tumorali, ecc... – e sociali) e di salvaguardare o restaurare quelli naturali.

Sobrietà significa infatti in sostanza tornare a godere di quel che si ha attorno, e quindi a pretendere di avere attorno qualcosa di vivibile: e questo implica comportamenti responsabili nei confronti della natura, diminuzione degli spostamenti turistici, riduzione dei consumi energetici. È un circolo virtuoso quello che si può innescare. Facendo attenzione naturalmente a non cadere negli equivoci dell'integralismo ecologista, che è caratteristica dei privilegiati e che ha in genere la durata e lo spessore di una moda stagionale.

□ Sobrietà significa infine **assunzione di responsabilità nei confronti delle generazioni future**. Nella disperata ricerca di senso che viviamo, e di cui si straparla sin troppo senza affrontare mai rischio di suggerire risposte, questa potrebbe già essere una. Probabilmente a livello cosmico il fatto che la nostra specie sopravviva o meno non fa alcuna differenza: ma lo fa per noi, a livello biologico, di egoismo genetico. Se una qualche immortalità possiamo desiderare e sperare, passa attraverso la specie. È una scommessa perduta in partenza, perché sappiamo che anche la vita della specie, o addirittura l'esistenza del pianeta, se non quella del cosmo, è a termine: ma è l'unica che siamo realisticamente in grado di fare con una prospettiva di un certo respiro, a meno di clamorosi e catastrofici accidenti. E l'unica che siamo in grado di proporre, come scopo e senso, ai nostri allievi, anche perché ha una visibilità ed una applicabilità universale ed immediata. Tutti possono esserne protagonisti, tutti possono fare immediatamente qualcosa per salvaguardare il loro futuro personale e quello dei loro geni. La cultura della responsabilità è quindi cultura del protagonismo, del non chiamarsi fuori, del non crearsi alibi: una cultura della *vita activa*, in cui tutti partecipano con un peso uguale ai destini dell'umanità intera. È la for-

ma più vera di democrazia diretta, che passa prima attraverso la coscienza, e poi può eventualmente esprimersi anche in forma istituzionale, senza che questa ultima ne sia però il fine e l'attuazione.

E qui mi fermo, perché l'ho già tirata sin troppo in lungo e perché potrei comunque andare avanti per altrettanto tempo senza minimamente esaurire l'argomento. Va da sé che tutto ciò di cui sino ad ora abbiamo parlato ha poco o nulla a che vedere con la riforma o con la manovra in atto. Un ministro, un governo non possono dettare una nuova filosofia dell'educazione, possono al più, nel migliore dei casi, recepirla qualora esista e sia già sufficientemente chiara e condivisa almeno da chi opera nel campo dell'educazione. Cosa che nel nostro paese non è, e che rende in sostanza ingeneroso rimproverarne ad un esecutivo l'assenza. Questo per dare a Cesare quel che è di Cesare, a prescindere dalla ragionevolezza e dalla praticabilità delle scelte che quell'esecutivo sta portando avanti. Ma c'è dell'altro: sono convinto che il malessere che serpeggia nella scuola, che dura da almeno trent'anni e si è manifestato precocemente persino rispetto ad altri settori più "evoluti", abbia tardato ad essere letto per quello che veramente significa, da noi come nel resto del mondo, proprio per le resistenze ideologiche dello schieramento progressista, di chi cioè ha sempre presunto di possedere e di utilizzare i sensori più sofisticati. Il perché di queste resistenze lo abbiamo già visto. La scuola moderna è il fiore all'occhiello del progressismo, lo strumento e l'esito più eclatante dell'ideologia del progresso: e lo spiazzamento attuale non è frutto di un semplice ritardo nella manutenzione, ma prefigura una sua vera e propria uscita di scena, una perdita secca di significato. Di fatto, dicevamo, la scuola moderna è inadeguata alla società postmoderna: e ormai si tratta di affrontare non un ammodernamento, ma un postmodernamento, e non basta sostituire i Promessi Sposi con i libri di Benni per rimettere in moto e in efficienza la macchina.

Perché allora ho parlato, all'inizio, di uno spirito di resa? Perché paradossalmente la riforma Gelmini sembra prendere le mosse dalla comprensione di tutto questo. Sembra soltanto, intendiamoci, perché da un lato fa appello alla necessità di potenziare i saperi di base, ma non mostra poi alcuna intenzione seria di ridefinire per questi ultimi contenuti e metodologie: sembra cogliere il nocciolo del problema docenti, ma si limita a cercare di risolverlo coi tagli quantitativi; e ancora, riprende la didattica per moduli, ma costringendola in una gabbia curricolare che nella sostanza ne vanifica le potenzialità innovative.

In realtà, la riforma Gelmini accetta l'idea che la scuola, così com'è, come l'abbiamo sempre conosciuta e come potrebbe diventare con tutti i ritocchi possibili e immaginabili, non ha alcun senso, che i saperi trasmessi sono assolutamente inadeguati e poco funzionali. Ma dopo aver fatto un giro largo, e aver sfiorbiciato rami e rametti a destra e a manca, allarga le braccia e ci dice: signori miei, sentite un po', arrangiatevi.