

1965-1985 L'ETÀ DELL'OTTIMISMO PEDAGOGICO

6-7 aprile 2020 – Lecce (Italy)



**Razionale, Programma e
Materiali stimolo per il Convegno**

RETTORATO – UNIVERSITÀ DEL SALENTO
PIAZZA TANCREDI 7 – 73100 LECCE (LE)

6-7 aprile 2020 – Lecce (Italy)

1965-1985 L'età dell'ottimismo pedagogico

Razionale, Programma e
Materiali stimolo per il Convegno

Enti Patrocinanti



Centro Interuniversitario
per l'Innovazione Didattica



Università del Salento



Dipartimento di Storia, Società
e Studi sull'Uomo



MIUR-POT "Percorsi di orientamento e tutorato
per promuovere il successo universitario e professionale"

Parte I

PROGRAMMA

1965-1985 sono gli anni di piombo, gli anni delle stragi, ma sono anche gli anni di un processo di ammodernamento del paese e di investimento sulla progettualità pedagogica, politica, sociale e quindi scolastica. Oggi, in un presente di difficile e contrastata decifrazione, è utile tornare a riflettere su un ventennio che dell'attualità è stato comunque un incubatore. In questa prospettiva l'identificazione delle vicende delle istituzioni scolastiche non può che essere subordinata ad una analisi più complessiva degli equilibri e degli squilibri ideologici e culturali del paese. Scopo prospettico del Convegno è fare i conti con quelle vitali tempeste del progressismo che oggi si vanno stemperando in un disordine in apparenza ingovernabile. Necessitiamo di un balzo della tigre che sappia arretrare per osare impensati azzardi.

Programma del Convegno

Evento di apertura (6 aprile, ore 10,00-13,00)

Incontro pubblico: Luca Bandirali discute di Lavori e racconti fatti bene con Stefano Consiglio, autore del documentario *Mi chiamo Altan e faccio vignette* - Cineclub Giuseppe Bertolucci, Manifatture Knos, Via Vecchia Frigole, 36 (Zona Salesiani), Lecce

1 – Luci e ombre (6 aprile, ore 15,00-19,00)

Saluti Istituzionali

Apertura: Andrea Gargiulo e l'Orchestra giovanile 'MusicaInGioco' I Sessione:

Coordinatore: Salvatore Colazzo

Relazioni:

- Simona Colarizi, *Da una transizione a un'altra*
- Silvano Tagliagambe, *Memorie di un paese non vedente: il cono d'ombra della politica italiana*
- Alberto Sobrero, *Nuova società, nuova lingua, nuovi cittadini. E la scuola?*
- Carlo Delfrati, *Res cogitans e res extensa: due fenomeni carsici nei territori della nostra educazione musicale*

Gruppo di discussione: *Demetrio Ria, Ada Manfreda, Mario Pireddu, Emanuele Raganato, Antonio Bonatesta, Massimo Ciullo, Elisabetta De Marco, Daniela De Lorentiis*

2 – *Ombre e luci (7 aprile, ore 9,00-13,00)*

Coordinatore Roberto Maragliano

Relazioni:

- Claudia Mancina, *Da Togliatti a Berlinguer: parabola di una (presunta?) egemonia culturale*
- Alberto Abruzzese, *Cosa resta del giorno? Vocazioni moderne alla prova dei fatti*
- Giuseppe Bertagna, *La potenza dell'inerzia storica, i miraggi dell'ideologia e la nottola di Minerva: riletture di una gravidanza senza parto*
- Antonio Brusa, *Gli anni d'oro della didattica della storia. Il laboratorio degli anni '80*
- Fabio Tolledi, *Gli anni '80 nel Salento, tra effervescenza culturale e trasformazione sociale*

Gruppo di discussione: *Demetrio Ria, Ada Manfreda, Mario Pireddu, Emanuele Raganato, Antonio Bonatesta, Massimo Ciullo, Elisabetta De Marco, Daniela De Lorentiis*

3 – *Sfumature (7 aprile, ore 15,00-19,00)*

Coordinatore Mariano Longo

Relazioni:

- Franco De Anna, *All'inizio fu l'epoca delle passioni generose, poi arrivarono quelle tristi*
- Giuseppe Ricuperati, *Non si può essere professionisti per confermare semplicemente il senso comune*

Conversazione conclusiva tra: Massimo Bray, Pierluigi Celli, Salvatore Colazzo, Giorgio De Giuseppe, Roberto Maragliano e Biagio Marzo

Nel preparare il convegno “1965-1985. L’eta’ dell’ottimismo pedagogico” abbiamo chiesto ad ognuno dei relatori, testimoni riflessivi e/o studiosi di quel periodo, di dare, liberamente, un segno scritto della disponibilità personale a confrontarsi con i temi sollevati dall’incontro. L’idea era ed è di preparare i partecipanti, tutti, dunque sia i relatori sia il pubblico, a far fronte al complesso delle questioni connesse all’esigenza di ripensare un periodo molto importante per la storia nazionale e denso di implicazioni sul presente, tanto per quael che riguarda le sorti delle istituzioni educative e culturali quanto per il rapporto che esse intrattengono oggi, e tanto più intrettenevano ieri, col più ampio contesto politico e sociale.

Abbiamo ricevuto risposte diverse.

C’è chi, avendo già affrontato direttamente o indirettamente la tematica nelle proprie ricerche, a queste ci rimanda, attraverso un estratto di qualcosa di già pubblicato. Altri, hanno preferito fornirci un proprio scritto “laterale”, valido a comprendere l’ottica con cui intendono affrontare le questioni del convegno. Altri ancora hanno profittato dell’invito per stendere una prima versione della loro relazione.

Pubblichiamo il complesso dei testi, qui, come invito ad una discussione che ci auguriamo ampia e feconda, non solo nella sede e nel tempo del convegno.

11 marzo 2020

Roberto Maragliano e Salvatore Colazzo



Parte II

MATERIALI STIMOLO

L'Italia negli anni '60-'70

Simona Colarizi

Professoressa Emerita
Sapienza - Università di Roma

Estratto da Colarizi S., *Un paese in movimento. L'Italia negli anni Sessanta e Settanta*,
Laterza 2019, "Introduzione".

In questi ultimi anni a riaccendere il dibattito sugli anni Settanta è stata la vasta produzione sul tema del terrorismo e della violenza, frutto di approfonditi lavori di ricerca specie da parte degli storici della generazione più giovane. Più si sviluppava questo filone di studi, più cresceva l'interesse a ridiscutere le interpretazioni che nel passato erano state in gran parte circoscritte al nodo del Sessantotto, da alcuni demonizzato come il vaso di Pandora dal quale si erano riversati tutti i crimini del decennio successivo, da altri indicato invece come un disordine "creativo", portatore di democrazia¹.

Da allora, soprattutto sulla scia dei lavori apparsi a fine anni Settanta negli Stati Uniti², gli intellettuali italiani hanno focalizzato la loro riflessione sulla natura e il significato delle proteste esplose ovunque alla fine degli anni Sessanta, e per quanto riguarda l'Italia continuate anche nel decennio successivo quando terrorismi e stragismi hanno inquinato pesantemente i movimenti giovanili. Il "decennio dell'io", la "democrazia del narcisismo"³, "l'era del tu", ma anche "l'età delle disillusioni collettive", dell'"individuo in fuga dal sociale"⁴ sono le definizioni attribuite a questa stagione che marca il passaggio da una società fondata su valori collettivi a una nuova società individualista.

Per quanto l'intreccio tra storia, psicologia, sociologia e antropologia renda queste riflessioni un contributo importante alla comprensione di questo periodo, resta difficile a mio parere prescindere dagli eventi politici che inducono a valutare gli anni Settanta come un periodo di transizione, dove gli elementi di continuità con il passato si intrecciano con il nuovo destinato a prevalere negli anni Ottanta. Continuità e rotture da leggere in termini di culture e di organizzazioni politiche, di cambiamenti sociali ed economici, tutti elementi che vanno riportati all'interno della cornice internazionale, anch'essa in fase di mutamento proprio in questo decennio.

¹A. Del Noce, *Modernità. Interpretazione transpolitica della storia contemporanea*, Aragno, Torino 2015; Id., *L'epoca della secolarizzazione*, Morcelliana, Brescia 2007; S. Tarrow, *Democrazia e disordine. Movimenti di protesta e politica in Italia. 1965-1975*, Laterza, Roma-Bari 1990

²T. Wolfe, *Il decennio dell'io*, Castelvecchi, Roma 2013. Il saggio era stato pubblicato col titolo *The "Me" Decade and the Third Great Awakening* nel 1976 sulla "New York Review". C. Lasch, *La cultura del narcisismo*, Bompiani, Milano 1981. Il libro era stato pubblicato nel 1979 negli Stati Uniti col titolo *The Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations*.

³G. Orsina, *La democrazia del narcisismo. Breve storia dell'antipolitica*, Marsilio, Venezia 2018.

⁴Sono i sottotitoli della traduzione italiana del volume di Lasch.



Al di là delle discussioni accademiche, nell'immaginario collettivo i Settanta sono gli "anni di piombo", una definizione così evocativa nel suo significato metaforico da rimanere impressa nelle menti di chi ha solo sentito raccontare le pistole spianate nelle guerriglie urbane, le bombe esplose nelle piazze, sui treni, negli edifici, gli attentati e gli omicidi che allungavano ogni giorno il tragico elenco di morti e di feriti. Non lo ha di sicuro dimenticato chi invece ha vissuto direttamente quel periodo, chi ha visto con i suoi occhi le immagini delle tante vittime innocenti pubblicate quotidianamente sulla stampa e apparse nei telegiornali.

Come si sa, il tempo enfatizza e distorce i ricordi, ma le analisi degli storici hanno confermato gli aspetti drammatici di questo decennio marcato dal sangue di troppi innocenti. Stragi, terrorismo, criminalità organizzata hanno lasciato un segno indelebile nella storia repubblicana tanto da far dimenticare gli altri anni Settanta, un decennio di crescita democratica che ha consentito di sconfiggere i terrorismi. Senza questa Italia, sarebbe stato assai più difficile uscire dalla "notte della Repubblica"; anzi, proprio grazie a questa Italia, di gran lunga maggioritaria rispetto alle minoranze criminali, si sono evitati i pericoli di un'involuzione autoritaria o di un'esplosione rivoluzionaria, che erano poi gli obiettivi rispettivamente degli strateghi del terrore e dei brigatisti. Chi ha vissuto quegli anni ha una memoria altrettanto viva dei fermenti democratici che percorrevano la sua generazione, decisa a liberarsi del passato autoritario e conformista lasciato in eredità dalla dittatura. Al contrario dei loro coetanei che si smarrivano nei miti rivoluzionari o si mettevano al servizio dei golpisti o della mafia, distruggendo la propria e l'altrui esistenza, questi altri giovani e meno giovani saliti prepotentemente alla ribalta della politica sulla scia del boom economico legavano il proprio impegno agli ideali della democrazia e del progresso. Il salto dell'Italia nella modernità e la conquista di libertà e di diritti negati vanno attribuiti alle generazioni maturate negli anni Sessanta e Settanta, al loro entusiasmo politico, alla loro passione civile, che hanno segnato nella storia del paese una pagina di intensa partecipazione, fino a oggi mai eguagliata.

Vale per i giovanissimi impegnati nei movimenti – operai, studenti, borghesi – ma vale anche per i militanti e per una parte delle élites politiche al governo e all'opposizione, nelle amministrazioni locali, nei sindacati, nella rete delle organizzazioni; vale anche per una parte del basso e dell'alto clero, tutti soggetti che hanno interpretato le trasformazioni in corso nella società e ne hanno accolto le istanze. La cornice politica e istituzionale è dunque indispensabile per leggere correttamente questa stagione segnata così profondamente dalla mobilitazione dei giovani, giustamente interpretata anche attraverso le loro pulsioni psicologiche, ma dando loro atto di una genuina passione civile e politica nel senso più tradizionale del termine⁵.

⁵In questo caso non mi trova d'accordo il sottotitolo Breve storia dell'antipolitica del libro di Orsina appena citato.



Lo sviluppo democratico dell'Italia è stato naturalmente raccontato nelle ricostruzioni storiche complessive, ma – appunto – arrivati agli anni Settanta il filo della narrazione si spezza, come se iniziasse una nuova fase letta prevalentemente attraverso la categoria della crisi⁶. Una crisi generale politica, sociale, economica e culturale irreversibile, culminata alla fine del decennio e continuata negli anni Ottanta fino al crollo della prima Repubblica, destinato a consumarsi tra il 1989 e i primi anni Novanta.

Certo, se si guarda ai tanti fili di continuità che legano gli eventi degli anni Ottanta alle vicende del decennio precedente, si può in parte consentire con questa interpretazione; tuttavia, a ben vedere, sono sicuramente prevalenti negli anni Settanta – soprattutto nella prima metà – i fattori che indicano un progressivo, ininterrotto sviluppo dei movimenti sociali e politici già comparsi nella società italiana nel decennio precedente. La cesura col passato va piuttosto spostata sul secondo quinquennio degli anni Settanta, quando appunto i segnali di un declino dei partiti e del sistema politico si fanno più evidenti, in coincidenza non casuale con la crisi economica, con l'ondata di sovversivismo culminata nel 1977 e con l'offensiva terrorista arrivata all'apogeo nel 1978.

Analizzare gli anni Settanta come un decennio attraversato da una frattura significa in primo luogo contestare l'interpretazione che è stata offerta delle contestazioni esplose “nel 1968 degli studenti” e “nel 1969 degli operai”, entrambe lette come reazione al fallimento dei governi di centrosinistra. A mio avviso, invece, i due fenomeni sono solo una tappa nella trasformazione dell'Italia, un percorso iniziato a partire dal 1960. Per quanto con leggero ritardo rispetto ai paesi industrializzati dell'Occidente europeo, sul finire degli anni Cinquanta anche l'Italia entrava nell'età dell'oro. Fissare una data di “ingresso” è sempre discutibile, ma più o meno dopo i Trattati di Roma del 1957 iniziava una stagione di rapida industrializzazione e di straordinaria crescita economica, un vero e proprio boom, come è stato definito. Naturalmente il miracolo economico non cancellava all'improvviso arretratezze secolari di ogni tipo che marcavano una distanza dell'Italia dal resto dell'Europa occidentale, in alcuni casi così profonda da rendere del tutto peculiare il procedere del paese verso una moderna democrazia.

Una moderna democrazia che, malgrado i tanti difetti, si realizzava in poco più di quindici anni – dalla fine degli anni Cinquanta alla metà dei Settanta – tanto da smentire, a mio avviso, le visioni critiche sul “paese mancato”, alimentate da aspettative troppo alte e da un pregiudizio politico destinato a durare nel tempo. Contribuisce e non poco a questa autoflagellazione la tendenza a usare continuamente il termine “crisi” di fronte a ogni ostacolo anche tempo-

⁶Cfr. la riflessione corale in quattro volumi *L'Italia repubblicana nella crisi degli anni Settanta*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli 2003. Concetti peraltro ripresi nelle più recenti monografie sulla storia d'Italia: P. Craveri, *L'arte del non governo. L'inarrestabile declino della Repubblica*, Marsilio, Venezia 2016; A. Giovagnoli, *La Repubblica degli italiani. 1946-2016*, Laterza, Roma-Bari 2016; P. Soddu, *La via italiana alla democrazia. Storia della Repubblica 1946-2013*, Laterza, Bari-Roma 2017.



raneo, che rallenta o blocca un divenire quasi sempre non lineare e a volte addirittura contraddittorio quando sul campo c'è un pluralismo di idee e di forze politiche.

Al contrario, un'interpretazione meno pessimista misura i progressi compiuti in questo lasso di tempo così breve proprio in base all'analisi di quale fosse lo stato dell'Italia prima che si innescasse la spirale dello sviluppo economico, di per sé portatore di cambiamento, ma non automaticamente di democrazia. Non bastava, infatti, la cornice democratica assicurata dalla Costituzione del 1948 a garantire che industrializzazione, piena occupazione, benessere crescente e consumi diffusi producessero un modello di democrazia e di società civile più o meno omologabile a quello degli Stati più progrediti dell'Occidente. Tanto più che la Carta costituzionale, ritenuta dalla Dc troppo avanzata rispetto agli equilibri sociali e politici dell'epoca, era stata per così dire "congelata" fino al 1955, quando si procedeva lentamente, molto lentamente, all'attuazione dei dettati costituzionali.

L'ampia storiografia sul tema attribuisce un ruolo centrale in questa crescita democratica ai governi di centrosinistra, una coalizione di democristiani, socialisti, socialdemocratici e repubblicani, nata nei primi anni Sessanta proprio con l'intento di costruire anche in Italia il Welfare State, già ampiamente avviato in gran parte delle società europee occidentali. Non era un'alleanza scontata, tanto è vero che per arrivare a questa soluzione governativa passarono circa dieci anni (se ne era cominciato a discutere più o meno dopo il 1955), un lasso di tempo necessario perché la Dc e i suoi tradizionali alleati laici si rendessero conto di quanto fosse urgente una svolta politica e di quanto inadeguati fossero i vecchi esecutivi centristi risalenti al 1947. Il miracolo economico aveva già inciso nella società italiana al punto da costringere le forze politiche del quadripartito a riflettere sulla necessità di consolidare le proprie radici impiantate in un terreno che aveva mutato composizione. Ci voleva, per restare entro la metafora, un altro tipo di concime, anche se per farlo attecchire diventava necessario servirsi di un po' di "veleno marxista", cioè ricorrere alla cooptazione dei socialisti nel governo.

Specularmente rovesciato era il ragionamento del partito socialista che, in posizione minoritaria nei ranghi dell'opposizione egemonizzata dal Pci, intravedeva nel dialogo con la Dc l'occasione per rispondere con un'azione concreta alle istanze della classe operaia, proiettata dal processo di industrializzazione al centro della scena. La chiusura politicamente pregiudiziale all'opposizione in attesa che crollasse il capitalismo, dato per morente dal Pci, portava a un immobilismo sterile col rischio di perdere l'occasione della crescita economica per governare lo sviluppo. Un ingresso al governo avrebbe avuto per il Psi anche il vantaggio di recuperare consensi e voti tra gli operai in maggioranza aderenti al partito comunista, anche se l'inevitabile patteggiamento con il partito cattolico avrebbe richiesto una profonda revisione ideologica, la rottura dell'unità d'a-



zione con il Pci e la rinuncia ai programmi massimalisti sui quali sarebbe stato impossibile raggiungere un accordo con democristiani, repubblicani e socialdemocratici. La prospettiva di un accordo Psi-Dc non poteva piacere ai comunisti, ben consapevoli che il progetto di centrosinistra li avrebbe isolati all'opposizione, anche se contavano sull'appoggio della sinistra interna al partito socialista per ostacolare il percorso di Nenni.

Decise a bloccare la via del centrosinistra erano le destre, interne ed esterne ai partiti della futura coalizione, coltivavano un progetto alternativo a quello destinato poi a prevalere. Il processo di industrializzazione e di sviluppo dell'Italia non si poteva certo fermare; ma proprio per questo gli sconvolgimenti sociali, politici e culturali di cui il boom era portatore andavano tenuti sotto ferreo controllo. La ovvia disponibilità dei neofascisti ad appoggiare questo disegno autoritario offriva al quadripartito troppo debole e conflittuale un'alternativa di governo in grado di bloccare la deriva verso l'alleanza con i socialisti, che conservatori e reazionari consideravano solo l'avanguardia del Pci, il "cavallo di Troia" – per dirla con il «Corriere della Sera» – per forzare la porta di ingresso al potere.

A segnare la svolta destinata a infrangere il tentativo delle destre, interveniva nel 1960 la sollevazione popolare contro l'esecutivo guidato da Tambroni e appoggiato in Parlamento dal Msi, al quale veniva concesso di celebrare il congresso a Genova, città medaglia d'oro della Resistenza. La soluzione di continuità non certo indolore – si contavano morti e feriti nelle piazze – segnava l'inizio del percorso verso i governi di centrosinistra destinati a durare in pratica fino al crollo della prima Repubblica, con una breve interruzione nella VII Legislatura e con una modifica nella coalizione – l'ingresso del Pli nella maggioranza – a partire dall'VIII Legislatura.

Questo esito non metteva fine alle resistenze da parte delle forze reazionarie, anche se si erano ormai ridotti a zero i margini di manovra politica dei missini i quali, appoggiando Tambroni, avevano puntato a una loro piena legittimazione nel sistema. La protesta antifascista allargata nel 1960 anche ai sindacati cattolici e a numerosi militanti del Pri e del Psdi, aveva però dimensioni tali da costringere la maggioranza della Dc a respingere ogni ipotesi di un centrodestra dal carattere più o meno autoritario. Di conseguenza, già a partire dalla caduta di Tambroni si irrigidiva quella *conventio ad excludendum* che pesava sul partito neofascista fin dalla sua nascita nel 1947 (aggirata, però, per tutti gli anni Cinquanta nei governi locali).

Se l'accesso agli esecutivi era precluso, la battaglia dell'estrema destra contro l'alleanza di governo tra democristiani e socialisti si sviluppava fuori dalla legalità costituzionale. Le trame sotterranee tra servizi segreti, esponenti politici, logge massoniche, iniziate nel 1964 con il fallito golpe del Sifar, a partire dal 1969 acquistavano modalità sempre più violente inaugurate dalla strage di piazza Fontana, la prima di un ciclo di attentati sanguinosi destinato a durare



fino alla bomba alla stazione di Bologna nel 1980.

Intuibili dunque i condizionamenti che pesavano sulla Dc, preoccupata di tutelare la pace interna nel partito e allarmata per la tenuta democratica delle istituzioni; preoccupazioni che si riflettevano nel ridimensionamento dei progetti riformatori, con il risultato di mettere in perpetua difficoltà l'alleato socialista la cui presenza nel governo agli occhi del popolo di sinistra si giustificava solo con la capacità dei suoi leader – a partire da Nenni – di imporre riforme incisive e rapide. Il Psi si trovava, per così dire, preso tra due fuochi in quanto il Pci non intendeva fare sconti agli ex compagni che avevano sfidato i comunisti proprio sul loro terreno di reclutamento. Depotenziare il significato delle riforme, giudicate troppo deboli e inefficaci, era la politica messa in atto dai comunisti sintetizzata nella formula “morbido in Parlamento, duro nelle piazze”, a significare da un lato l'atteggiamento responsabile alle Camere dove non era conveniente un'opposizione frontale su leggi comunque gradite alle masse, dall'altro una sponda alle agitazioni operaie e ai movimenti di protesta sempre più diffusi nell'ultimo quinquennio degli anni Sessanta.

È proprio su questa dialettica tra partiti e movimenti esplosi nella società civile che si misura il processo di modernizzazione e di democratizzazione del paese; un percorso – come si è detto – tutt'altro che lineare e in parte contraddittorio perché il movimentismo, così genericamente definito, era in realtà un magma di soggetti provenienti da storie, da luoghi e da ambiti familiari diversi; così come tra loro diversi erano gli ideali e i valori alla base della protesta collettiva il cui comune denominatore può ritrovarsi solo nella contestazione della vecchia Italia autoritaria.

Va poi considerato che questa intensa partecipazione alla vita pubblica – mai più registrata con queste dimensioni e questa durata nella storia della Repubblica – trovava il suo centro motore nella mobilitazione dei giovani, per loro natura ancora alla ricerca di verità e di certezze assolute, alle quali valori e principi pluralisti alla base di una convivenza democratica non possono dare risposte⁷. Il che parzialmente spiega la contraddizione palese di quei gruppi nati nei movimenti studentesco e operaio che si riappropriavano delle ideologie totalizzanti del passato, più o meno rinverdate attraverso nuovi miti rivoluzionari – Mao, Castro, Ho Chi Minh, Che Guevara – al cui inveramento poi si sarebbero votate le formazioni terroriste. Naturalmente, vanno messe in conto le resistenze delle destre cui si è fatto cenno, che trovavano nella mobilitazione dei giovani neofascisti uno strumento prezioso per mettere in pratica la strategia della tensione, cioè bombe e stragi. Si tratta in entrambi i casi di minoranze che tuttavia gettavano un'ombra sull'intera stagione dei movimenti, per la maggior parte dei protagonisti vissuta invece come un periodo di lotte per la democrazia.

⁷D. Della Porta, S. Tarrow (a cura di), *Unwanted Children: Political Violence and the Cycle of Protest in Italy, 1966-1973*, in «European Journal of Political Research», 14, 1986, pp. 607-632.



La caratteristica principale di questo ciclo di protesta sta nella sua durata, che vede scendere nelle piazze almeno tre generazioni di giovani dal 1960 al 1976 (grosso modo). Proprio questo ricambio generazionale è fattore determinante dei risultati positivi ottenuti grazie a un passaggio continuo del testimone tra la prima, la seconda e la terza ondata di giovani che una volta diventati adulti portavano nel mondo del lavoro le stesse istanze per le quali si erano battuti quando avevano vent'anni. Arrivati dunque intorno ai trent'anni le loro richieste di rinnovamento, epurate dall'estremismo giovanile, si sviluppavano attraverso un dialogo costante con il sistema politico cui spettava il compito di realizzarle. Si determinavano così uno svecchiamento e una democratizzazione di istituzioni, professioni, aziende e dell'intera rete dell'associazionismo ancora impostata sui modelli autoritari e verticisti, lasciati in eredità dal fascismo che proprio nelle sue innumerevoli strutture organizzative aveva cercato di racchiudere l'intera società fascistizzata. Analogo il processo di rinnovamento che investiva le organizzazioni ecclesiastiche e l'associazionismo cattolico, garanti del dominio secolare della Chiesa sul paese, messe però a soqquadro dai giovani cattolici democratici con un'ondata di contestazione alla quale aveva dato una spinta decisiva l'ascesa al soglio pontificio, nel 1958, di Giovanni XXIII.



Il tradimento di Ippocrate

Silvano Tagliagambe

Professore Emerito
Università di Sassari

Estratto da *Ritornare a Ippocrate.*
Riflessioni sulla medicina di oggi,
in via di pubblicazione per
Mondadori Università

La posizione qui espressa e sintetizzata nel titolo, che parla di “tradimento” di Ippocrate non va confusa con un atteggiamento contro la scienza, la tecnologia e l’innovazione, perché, al contrario, il proposito degli autori va esattamente in direzione contraria. Il problema e il tema in discussione non è la razionalità scientifica, ma il suo significato ristretto e l’uso parziale che ne viene fatto allorché si omette di confrontarsi con la questione che è stata posta fin dall’inizio di questo testo, quella che Althusser sintetizza efficacemente parlando, come si è detto, di una svista che “consiste nel non vedere ciò che si vede”, per cui “la svista attiene non più all’oggetto, ma alla vista stessa. La svista concerne il vedere: il non-vedere è allora interno al vedere, è una forma del vedere, e sta quindi in rapporto necessario col vedere” (Althusser, 1971).

Il nodo del problema ha dunque a che fare con un nascondimento, con un occultamento, con un cono d’ombra che è il risultato e il prodotto della strategia dello sguardo adottata. Di questo stesso tema si occupa anche un altro filosofo francese, Derrida, in un libro pubblicato nel 1990, dal titolo programmatico *Memoires d’aveugle. L’autoportrait et autres ruines* (Memorie di un cieco. L’autoritratto e altre rovine), in cui “decostruisce” la vista, pensandola assieme al suo rovescio, la cecità appunto. Gli interrogativi posti da questo testo sono intriganti, stimolanti e inquietanti: si vede davvero quando si dice di vedere? E che cosa si vede quando si crede di vedere? Che cosa significa “vedere”, quando la visione si scopre coinvolta, co-implicata, addirittura costituita nel suo intimo da un aspetto di cecità e condizionata da esso? (Derrida, 1990).

Il testo è la risposta di Derrida a una domanda del museo del Louvre che aveva messo in mostra, sotto il titolo generale di “Parti pris”, una serie di esposizioni in cui era stato chiesto a un autore noto di organizzare un percorso di immagini e pensiero su un argomento a sua scelta, utilizzando la ricchissima collezione del più grande museo francese. L’autore-organizzatore ha accompagnato la sua mostra con una “Prefazione” che, con le riproduzioni delle opere selezionate, è stata poi oggetto di un libro. Il ciclo, al quale hanno partecipato esponenti del mondo della cultura come Jean Starobinski, Peter Greenaway, Hubert Damisch, Julia Kristeva, si ispirava alla regola, sintetizzata nel titolo, che



ogni selezione, ogni scelta, è una presa di posizione, un partito preso appunto, al di là di ogni pretesa di neutralità o di asettica oggettività. Come sottolinea il curatore dell'edizione italiana della performance di Derrida Federico Ferrari nella sua Postfazione

“I commissari invitati erano liberi di definire una griglia interpretativa e di metterla poi alla prova, di esporla in atto nelle sale di un museo. Il discorso critico creava la mostra, e non il contrario” (Derrida 1990, p. 163).

Derrida ha scelto come leitmotiv appunto “Memorie dei ciechi”, selezionando ritratti o disegni che raffiguravano un cieco. A partire da questo “oggetto” della propria esposizione veniva posta la domanda se un cieco potesse disegnare e, meglio ancora, se per disegnare non si dovesse assumere, come presupposto e come condizione di possibilità, quella di essere cieco. Quello di Derrida, sottolinea ancora Ferrari,

“è dunque, in modo essenziale, un testo sull'accecamento che sta all'origine del disegno; un testo sull'invisibile che avvolge l'origine del disegno”, sulla forza cieca che spinge e guida l'autore: “colui che disegna è, infatti, cieco al tracciarsi del tratto, non vede ciò che fa. In lui agisce una sorta di accecamento a priori che gli impedisce di porre come oggetto visibile e rappresentabile ciò che permette l'atto di disegnare” (Ibidem, p. 165).

Questa forza cieca viene tematizzata e problematizzata in modo esplicito allorché l'artista sceglie come soggetto della propria opera occhi ciechi, come ciò che guida la sua mano e lo strumento che usa, matita o pennello che sia, che agiscono al posto della vista, accecandola.

Derrida sceglie dunque come proprio punto di vista per trattare il tema proposto dal Museo la questione delle condizioni di possibilità di disegno, supponendo – ecco il suo “partito preso” - che la cecità possa essere una o addirittura l'unica condizione per poter esercitare questa forma artistica, in quanto l'autore non può vedere ciò che traccia la mano, ed è quindi costretto a ricordare, ad affidarsi alla memoria, a rappresentare l'invisibile o, meglio, l'invisto. Egli cita in proposito Baudelaire il quale nel suo breve scritto *L'art mnémonique* (Baudelaire 1863) mette in evidenza che

“di fatto, i buoni e veri disegnatori disegnano sempre secondo l'immagine inscritta nel loro cervello, e non dal vero. [...] Allorché un vero artista approda all'esecuzione definitiva della propria opera, il modello finisce per essergli più d'impaccio che d'ausilio” (Baudelaire, 1863, V).



L'origine del disegno va dunque assegnato alla memoria, piuttosto che alla percezione, e alla vista in particolare, in quanto, commenta Derrida,

“la visibilità del visibile non può, per definizione, essere vista, allo stesso modo della diafanità della luce di cui parla Aristotele” (Derrida 1990, p. 63).

Questo riferimento alla funzione della memoria ci fa capire meglio le ragioni profonde della convinzione espressa da Derrida quando scrive che

“il tema dei disegni dei ciechi è innanzitutto la mano. La mano si avventura, si precipita, certo, ma lo fa al posto della testa come per precederla, prevenirla e proteggerla. Parapetto. L'anticipazione preserva dalla precipitazione. La mano avanza nello spazio per essere la prima a prendere, per portarsi in avanti nel movimento della presa, del contatto o dell'apprensione: un cieco in piedi esplora a tentoni l'estensione che deve riconoscere senza conoscere ancora – e quel che paventa in verità è il precipizio, la caduta e l'aver già superato qualche linea fatale, a mano nuda o armata (l'unghia, il bastone o la matita). Se disegnare un cieco è in primo luogo mostrar delle mani, questo significa far notare così ciò che si disegna con l'aiuto di ciò con cui lo si disegna, il proprio corpo come strumento, il disegnatore del disegno, la mano delle manipolazioni, delle manovre, delle maniere, i giochi di mano o il lavoro della mano, il disegno come chirurgia. Che cosa significa «con» nell'espressione «disegnare con le mani»? Quasi tutti i disegni di ciechi potrebbero intitolarsi «Disegno con la mano» come se si dicesse «Disegno fatto a mano»” (Derrida, 1990, pp. 14-17).

Secondo Derrida per capire ancora meglio e più in profondità questo approccio alla pittura e al disegno occorre pensarlo e parlo in stretta connessione con la questione dell'autoritratto, poiché, ovviamente, l'artista che lo esegue, allorché si disegna non vede se stesso: l'autoritratto è pertanto l'esempio paradigmatico del momento in cui il disegnatore è cieco. E dal momento che l'essere cieco riguarda il «disegnato» (l'oggetto della rappresentazione) o il pittore-autoritrattista (il soggetto il quale rappresenta) ci si trova di fronte a una perdita (perdere la vista - perdersi di vista):

“L'autoritratto di un cieco che racconta la propria storia in prima persona [...]. Autoaffermazione silenziosa, ritorno a sé, rapporto a sé, senza vista né contatto” Ibidem p. 22).

Ogni autoritratto è uno specchio che inghiotte l'autore, il quale scompare, non può che scomparirvi per riapparirvi nei nostri occhi: “noi siamo i suoi occhi o il doppio dei suoi occhi” (Ibidem p. 84). Per questo l'autoritratto, commenta Ferrari,



“è sempre anche la rovina del viso, il suo frantumarsi in mille sguardi e in mille ricordi. È ciò che resta, un insieme di resti e di residui. Esperienza originaria dello sguardo, lutto della vista che non può afferrare la propria identità, lacrima che cola dagli occhi, occhi che si perdono, fino ad accecarsi, nell'oscurità delle pupille. L'autoritratto è sempre rovina e porta ad aggirarsi tra le rovine” (Ibidem, pp. 172-173). L'autoritratto e / o il disegno sono pertanto, con tutta evidenza, riferibili alla nozione di «rovina»: “Rovina è qui ciò che accade all'immagine a partire dal primo sguardo. Rovina è l'autoritratto, il viso fissato come memoria di sé, ciò che resta o ritorna come uno spettro non appena al primo sguardo su di sé una raffigurazione si eclissa. La figura allora vede la propria visibilità intaccata, perde la propria integrità senza disintegrarsi, poiché l'incompletezza del monumento visibile dipende dalla struttura eclittica del tratto, solamente rimarcata, impotente a riflettersi nell'ombra dell'autoritratto” (Ibidem, p. 91).

Si registra così uno iato, una frattura tra vivere e vedere. Il pittore, mentre fa il proprio autoritratto, non solo vive, ma sta esercitando in modo palese la propria arte, per cui si sente nel pieno della propria vitalità e attività: eppure non vede, non si vede, almeno non lo può fare direttamente e senza il ricorso ad artifici. Dunque, vita e vista non coincidono, per cui non è corretto assumere la seconda come presupposto per valutare la presenza della prima. Possiamo addirittura spingere questa mancanza di convergenza e concomitanza tra la vista e la vita fino a dire che è proprio “l'acceramento che apre l'occhio” (Ibidem, p. 154) in quanto

“perdendo la vista l'uomo non perde gli occhi. Anzi, è proprio allora che l'uomo comincia a pensare gli occhi. I suoi e non quelli di qualsiasi animale” (Ibidem, p. 159).

Giova ricordare che è stato in particolare Bion a evidenziare quanto possano nuocere alla conoscenza la luce troppo abbagliante e gli occhi eccessivamente spalancati e a sottolineare per questo la necessità di

“gettare un raggio di intensa oscurità all'interno, in modo che qualcosa sinora passato inosservato alla luce abbagliante dell'illuminazione possa luccicare ancor più in quella oscurità” (in Grotstein, 2010, p. 324). In nota Grotstein scrive: “Si tratta della citazione esatta di Bion, durante la mia analisi con lui nel 1976. Menzionò di averla tratta da una delle lettere di Freud a Lou Andreas Salomé (Freud, Andreas-Salomé, 1966)”.

Ed è stato ancora Bion a ricordare che



“Freud disse di doversi accecare artificialmente per poter concentrare tutta la luce su un punto oscuro” (Ivi).

Questa sottolineatura del fatto che occhi eccessivamente aperti sono inevitabilmente condannati a non vedere è al centro, fin dal titolo stesso, dell'ultimo film di un maestro del cinema, Stanley Kubrick, *Eyes Wide Shut* del 1999, che gioca sull'accostamento contraddittorio di occhi contemporaneamente spalancati e chiusi e indica una malattia dello sguardo, l'incapacità di vedere, malgrado l'apertura delle palpebre, anzi proprio per questo. Rispetto al romanzo del 1925 da cui è tratto, *Doppio sogno* di Arthur Schnitzler, ambientato nella Vienna di inizio Novecento, incentrato sul potere liberatorio dei sogni - che scavando negli aspetti più profondi e nascosti dell'universo interiore possono aiutare l'uomo a superare le sue crisi di fronte all'esistenza e a riappropriarsi della propria vita - il film sembra maggiormente interessato a indagare, più che il rapporto tra la realtà e la dimensione onirica, proprio la relazione tra visione e cecità.

Florenskij, autore al quale ci siamo più volte richiamati nel nostro percorso, prendeva avvio da questa stessa relazione, anzi aveva già fatto un passo in più parlando di due mondi, il visibile e l'invisibile e assumendo, in coerenza con questo suo punto di partenza, il presupposto che la vita, il vissuto, vadano fatti rientrare nell'ambito di pertinenza dell'invisibile, e non in quello del visibile, contrariamente a ciò che usualmente si pensa. Assunto fatto proprio da Merleau-Ponty (1964, p. 291) in un passo estremamente incisivo, ripreso non a caso da Derrida (1990, pp. 71-72):

“Gennaio 1960. Principio: non considerare l'invisibile come un altro visibile «possibile» o un «possibile visibile per un altro». [...] L'invisibile è là senza essere oggetto, è la trascendenza pura, senza maschera ontica. E in fin dei conti anche i «visibili» stessi sono solo centrati su un nucleo d'assenza. Porre il problema: la vita invisibile, la comunità invisibile, l'altro invisibile, la cultura invisibile. Fare una fenomenologia dell'«altro mondo», come limite di una fenomenologia dell'immaginario e del nascosto” (Merleau-Ponty 1964, p. 262). E ancora: “Quando dico dunque che ogni visibile è invisibile, che la percezione è impercezione, che la coscienza ha un «punctum caecum», che vedere è sempre vedere più di quanto si veda – non si deve intenderlo nel senso di una contraddizione. Non si deve immaginare che io aggiunga al visibile [...] un non visibile. Si deve comprendere che è la visibilità stessa a comportare una non-visibilità” (Ibidem, p. 280).

Questo suo assunto iniziale Florenskij lo coniugava con un altro, che gli proveniva dalla lettura delle Memorie dal sottosuolo di Dostoevskij, testo, anch'esso, al quale abbiamo già avuto occasione di riferirci, sottolineandone l'importanza e di cui è necessario per questo richiamare qui un motivo conduttore di



straordinario rilievo: un'immagine dell'"io", espressione di una forza incontrollabile, dell'insopprimibile, dell'inconcepibile, del caos non gestito e "addomesticato" da alcuna autentica forza interiore. Il risultato è quella che, acutamente, Dostoevskij percepisce e descrive in modo straordinariamente lucido ed efficace come una malattia:

"Sono un uomo malato... sono un uomo cattivo. Un uomo che non ha nulla di attraente. Credo di esser malato di fegato". (Dostoevskij, 1864, p. 23).

La malattia dell'uomo del sottosuolo risiede nella mancanza di ogni senso del limite, nella sua indisponibilità a riconoscere ostacoli e vincoli alla possibilità di orientare liberamente il proprio pensiero e la propria coscienza, superando quelli che egli considera i pregiudizi dei valori dettati dalla morale dominante e dei significati imposti dalle usuali categorie che utilizziamo per descrivere la realtà. Questa mancanza del limite si manifesta in lui a tratti come risentimento, e a tratti come *hýbris*, sotto forma di tracotanza, eccesso, superbia che induce a considerare del tutto insignificanti e privi d'interesse sia gli altri, sia la vita stessa che si agita intorno a lui. È proprio l'analisi fredda e spinta all'eccesso di tutto ciò che lo circonda, nella vana speranza di poterlo dominare con la superiorità del proprio pensiero e della consapevolezza critica che ne risulta, dilatata oltre ogni ragionevole misura al punto da soffermarsi a soppesare anche i particolari e i dettagli più insignificanti, a impedire all'uomo del sottosuolo di agire nella vita:

"Il fatto, signori miei, è che io mi considero una persona intelligente forse soltanto perché in tutta la mia vita non sono stato capace né di cominciare né di portare a termine mai nulla" (Ibidem. p. 38).

L'immediato frutto di questo iper-esercizio del pensiero e della consapevolezza critica diventa allora, fatalmente, l'inerzia:

"E infatti il più diretto, il più legittimo e immediato frutto della coscienza è appunto l'inerzia, e cioè il cosciente starsene lì seduti con le braccia in croce" (Ibidem. p. 36).

La relazione che si stabilisce nel sottosuolo tra questa coscienza ipertrofica e questo stato di immobilismo, questa scelta deliberata di non fare proprio nulla, è talmente stretta e indissolubile da indurre il protagonista a parlare di "inerzia cosciente»" (Ibidem. p. 56). L'uomo del sottosuolo è costantemente alla ricerca di un senso oltre l'evidenza del reale, che conferisca nuova luce alle cose, soddisfacendo il suo spasmodico desiderio di diversità e di alterità. L'incapacità di riuscire a dare un contenuto effettivo a questa sua velleitaria aspirazione lo conduce alla disperazione e lo fa cadere nella frustrazione. Anziché



riconoscere questo suo scacco egli lo assume come elemento di superiorità nei confronti dell'idiozia degli uomini d'azione che, incapaci di pensare, si adattano, inconsapevolmente, alle circostanze dell'esistenza, diventandone vittime e schiavi:

“Tutte le persone immediate, tutti gli uomini d'azione sono attivi proprio perché sono limitati e ottusi” (Ibidem. p. 36).

A questa loro presunta idiozia egli contrappone così l'orgoglio smisurato della propria interiorità, considerata espressione della capacità di andare al di là degli stili di pensiero usuali e dei modi consolidati di organizzazione dell'ethos: “L'uomo ha soltanto bisogno di una volontà autonoma, qualunque sia il prezzo e quali che siano le conseguenze” (Ibidem. p. 45). Al contrario dell'uomo d'azione, superficiale, che vive nell'immediatezza, vede nel muro un ostacolo e si ferma a una realtà circoscritta all'evidenza, l'uomo del sottosuolo non si arrende al limite del muro pur sapendo di non poterlo abbattere:

“Che cosa sa la ragione? La ragione sa soltanto ciò che ha avuto il tempo d'imparare (c'è qualcosa che forse non saprà mai; certo ciò non è consolante, ma perché non dirlo?), mentre la natura umana agisce nella sua integrità, con tutto ciò che è in lei, sia coscientemente che incoscientemente, e anche se mentisce, essa però vive” (Ibidem. p. 47).

Come fa notare Lev Šestov, in realtà però “ciò che avviene nell'anima dell'uomo del sottosuolo non assomiglia minimamente al 'pensiero', e meno che mai a una 'ricerca'. Egli non 'pensa', si agita, si agita disperato, batte da tutte le parti, cozza contro tutti i muri. Si infiamma senza tregua, raggiunge le cime più alte per precipitare poi sa Dio in quali abissi. Non sa più governarsi, una forza infinitamente più potente di lui lo tiene in pugno [...]. Egli 'ha visto' che né le 'opere della ragione' né nessun'altra 'azione umana' potranno salvarlo. Ha indagato, e con quale attenzione, con quale soprannaturale tensione, tutto ciò che l'uomo può costruire con l'aiuto della ragione, tutti quei palazzi di cristallo, e si è persuaso che non erano palazzi, bensì pollai, formicai, poiché sono stati tutti costruiti in base a un principio di morte: 'due più due fa quattro'. E via via che ne prende atto, l'irrazionale, l'inconcepibile, il caos primordiale, che spaventa la coscienza ordinaria più d'ogni altra cosa, prorompono dal fondo della sua anima. Per questo, nella sua 'teoria della conoscenza' egli rinuncia alla certezza, e accetta come suo fine supremo l'ignoranza. Per questo osa opporre alle evidenze argomentazioni di burla e di scorno, facendo le boccacce con la mano in tasca. Per questo, egli esalta il capriccio incondizionato, imprevisto, eternamente irrazionale, e se la ride di tutte le 'virtù' umane” (Šestov, 1929, pp. 81-82).



L'uomo del sottosuolo, il quarantenne, funzionario in pensione, che "vivacchia" nel suo cantuccio e pensa a se stesso, studia i complessi movimenti della propria psiche, analizza impietosamente le contraddizioni in cui si dibatte e si compiace di questa analisi, ne fa la propria ragione di vita al punto di contrapporla a ogni impulso all'azione, facendo un bilancio di questa sua condizione non può fare a meno di trarre una sconsolata conclusione: "Comunque, io sono fermamente convinto che non soltanto una coscienza troppo lucida, ma addirittura ogni forma di coscienza è una malattia" (Dostoevskij, 1864, p. 27).

Ecco il secondo assunto che Florenskij mutua da Dostoevskij: l'idea che la coscienza, quando è ipertrofica, quando le si conferisce un peso eccessivo, rendendola un tratto non soltanto caratteristico, ma esclusivo della persona umana, è una malattia. È una malattia perché pretende di vedere e di controllare tutto, e s'illude di poterlo fare, finendo così con l'identificare tutto ciò che si può sapere e conoscere con ciò che si può vedere, che si può osservare, escludendo, di conseguenza, dall'orizzonte del proprio sapere tutto ciò che non risulta illuminato dalla luce e visibile. Anche questo secondo assunto di Florenskij, curiosamente ma non troppo, a questo punto, viene fatto proprio da Merleau-Ponty e ripreso da Derrida (1990, p. 72):

"Ciò che essa [la coscienza] non vede, non lo vede per ragioni di principio, non lo vede perché è coscienza. Ciò che essa non vede è ciò che in essa prepara la visione del resto (come la retina è cieca nel punto in cui si diffondono in essa le fibre che permetteranno la visione" (Merleau-Ponty 1964, p. 281).

È di estremo interesse, a questo proposito, ricordare *La carriola*, una novella di Pirandello del 1917, pressoché contemporanea quindi delle riflessioni di Florenskij su questo tema. In essa possiamo leggere:

"Ora la mia tragedia è questa. Dico mia, ma chi sa di quanti! Chi vive, quando vive, non si vede: vive... Se uno può vedere la propria vita, è segno che non la vive più: la subisce, la trascina. Come una cosa morta, la trascina, perché ogni forma è una morte. Pochissimi lo sanno; i più, quasi tutti, lottano, s'affannano per farsi, come dicono, uno stato, per raggiungere una forma; raggiuntala, credono d'aver conquistato la loro vita, e cominciano invece a morire. Non lo sanno, perché non si vedono; perché non riescono a staccarsi più da quella forma moribonda che hanno raggiunta; non si conoscono per morti e credono d'esser vivi. Solo si conosce, chi riesca a veder la forma che si è data o che gli altri gli hanno data, la fortuna, i casi, le condizioni in cui ciascuno è nato. Ma se possiamo vederla, questa forma, è segno che la nostra vita non è più in essa, perché se fosse, noi non la vedremmo; la vivremmo, questa forma, senza vederla. E morremmo ogni giorno



di più in essa, che è già per sé una morte, senza conoscerla. Possiamo dunque vedere e conoscere soltanto ciò che di noi è morto. Conoscersi è morire” (Pirandello, 1917, pp. 558-559).

Quando si prova a osservare la vita e a interrogarla, dice dunque Pirandello in perfetta sintonia con Florenskij, il pensiero si trova in una di quelle situazioni critiche, così ben delineate e analizzate da Cora Diamond, determinate dal fatto di avere a che fare con qualcosa che non può essere semplicemente descritto, rappresentato o pensato, perché “appartiene alla carne e al sangue” (Diamond, 2006, p. 196) ed esige un approccio non concettuale e astratto, bensì incarnato.

“Ciò che mi interessa”, scrive appunto la Diamond, “è l’esperienza che la mente fa quando non è in grado di contenere quello che incontra. Può anche portare alla follia questo tentativo di tenere insieme nel pensiero ciò che non può essere pensato” (Ibidem, p. 176. Corsivo nostro).

Proprio in questa difficoltà e in questo tormento, nel sentire le cose in questo modo, che impedisce alla mente di contenerle, sta il senso profondo delle esperienze riguardanti il vissuto e la vita. Queste esperienze esprimono e colgono

“un senso di difficoltà che ci spinge oltre quello che possiamo pensare. Tentare di pensare significa avvertire il proprio pensiero che si scardina. I nostri concetti, la nostra vita ordinaria con i concetti oltrepassano questa difficoltà come se non ci fosse; la difficoltà, se proviamo a vederla, ci scaraventa fuori dalla vita, è mortalmente raggelante [...]. In quest’ultimo caso, la difficoltà risiede nell’impressione che la realtà opponga resistenza al nostro modo di vita ordinario e ai nostri modi ordinari di pensare: comprendere una difficoltà significa sentire che siamo scaraventati fuori dal nostro modo di pensare, o dal modo in cui presumiamo di pensare; significa sentire che il nostro pensiero è incapace di abbracciare ciò che sta cercando di raggiungere” (Ibidem, p. 184. Corsivi nostri).

La vita è invisibile e indicibile, in quanto di fronte a essa qualsiasi referenza linguistica esibisce tutta la sua povertà e subisce un inevitabile scacco. Il suo movimento si sottrae al glorioso universo dei significati. Essa non può rappresentarsi, non può fare il proprio autoritratto, per riallacciarsi all’argomentazione di Derrida: e nessun vivente, in quanto parte esso stesso della vita, può eseguirne un’effigie senza ricorrere ad artifici, teorici in questo caso, a modelli che la semplificano e ne riducono, irrimediabilmente, la pienezza e la ricchezza.

La scienza può dunque produrre della vita solo rappresentazioni artificiali e semplificate, modelli appunto, e ciò non può certo essere considerato uno



smacco del pensiero che essa esprime e della ragione, in quanto si tratta di una limitazione che dipende dalla natura intrinseca di quello che, in questo caso, è il loro oggetto della conoscenza, vale a dire la vita appunto, che dispiega la sua opera in una zona d'ombra impermeabile a un pensiero che non ne ammette la presenza e l'incidenza, in quanto condizionato dall'idea che per conoscere sia indispensabile vedere, disporre di un orizzonte luminoso nel quale poter collocare ciò che si deve offrire allo sguardo. Ecco perché Florenskij ritiene che non si possa costruire una teoria della conoscenza efficace e capace di farci comprendere che cos'è la vita se non si parte dall'idea, assunta non a caso come tema della prima delle dodici lettere de La colonna e il fondamento della verità (Florenskij, 1914), che esistano due mondi, quello del visibile e quello dell'invisibile, e che quest'ultimo non è il regno dell'irrealtà, ma, al contrario, è ciò senza il quale non potremmo neppure riuscire a concepire il primo, in quanto è la condizione originaria dell'apparire, dell'essere in luce. Come viventi siamo comprensibili unicamente nell'invisibile, a partire da esso: il perché, ricorda Florenskij, ce la spiegava già Plotino, il quale ci definiva esseri anfibi, costretti a vivere in due mondi che si contraddicono l'un l'altro, per cui la nostra esistenza si sviluppa nello spazio intermedio tra di essi (Florenskij, 1906, p. 82). Ecco perché interpellare la vita senza chiamare in causa l'invisibile e l'ombra, aggrappandosi all'idea che il processo della conoscenza sia l'esteriorizzazione di una luce originaria che deve illuminare tutto ciò che si espone allo sguardo, significa, come scrive Pirandello, tradire il vivente per condannarlo a un destino di morte. Come impatta sulla medicina questa consapevolezza? Se la via d'accesso al nostro corpo è la vita che si rivela ed esprime in esso, tutte le considerazioni fatte sulla vita coinvolgono anche la corporeità, che va considerata nella sua inesauribile dinamicità e metamorficità, come qualcosa che diviene e si trasforma di continuo, come non si stanca di sottolineare Canguilhem, per cui essa è contemporaneamente e inscindibilmente effettualità e possibilità, presente radicato e sperimentazione proiettata nel futuro. La gamma offerta da questo "mix" è talmente ampia e variegata da rendere ogni persona qualcosa di unico e irripetibile, che non può per questo essere fatta rientrare in una classe indifferenziata di entità omogenee. Ecco il senso della citazione di Ippocrate scelta come esergo iniziale per introdurre il nostro discorso:

“Qual è la cosa più importante in medicina? Non è tanto che malattia ha quel paziente, ma chi è quel paziente che ha quella malattia”.

Prendere sul serio e rispettare questo assunto non significa, ovviamente, porre in secondo piano la malattia, sminuire l'efficacia del raggruppamento in classi per analizzarne la tipologia, la distribuzione e la frequenza, studiando di conseguenza le malattie non come processo patologico di un soggetto (oggetto della ricerca clinica), bensì come processo patologico all'interno di un'intera comunità e popolazione. Ciò che si intende dire è che il paziente non può esse-



re visto soltanto come destinatario passivo dell'informazione e dell'intervento del medico, ma deve essere coinvolto attivamente nella relazione terapeutica e nel processo della cura per mobilitare e mettere in campo anche le sue energie interiori, quell'invisibile allo sguardo altrui di cui oggi si vanno scoprendo sempre più l'effettiva incidenza e le potenzialità come coadiuvante da associare all'azione del medico per intensificarla o completarla.

È qui che mostra tutta la sua efficacia e le sue potenzialità un altro concetto-cardine di Florenskij, quello di *sdvig* (scarto), che abbiamo già introdotto per spiegare perché il processo della conoscenza non possa essere adeguatamente rappresentato dalla figura del cerchio che si chiude su se stesso, ma presupponga ed esiga invece il riferimento alla spirale, una linea curva che, tornando su se stessa, anziché chiudersi, genera ininterrottamente dei cerchi senza centro, proprio a causa della presenza irriducibile di questo scarto. Questa idea svolge una funzione fondamentale anche nel percorso di costruzione dell'identità personale e della relazione con l'altro. Al contrario della differenza, nella quale i termini coinvolti e i soggetti implicati puntano soprattutto a definire ciascuno la propria specificità, con la conseguenza di restare chiuso all'interno di essa, nello scarto la distanza tra le identità in gioco le mantiene in tensione, lasciando aperta la ricchezza del confronto e consentendo di far emergere squarci su possibilità inattese di interazione e scambio. Si genera così uno spazio intermedio, un "tra" che permette di uscire da una prospettiva puramente identitaria e istituisce con l'altro e il diverso una relazione che non significa assimilazione e che è la condizione e al contempo lo scopo di un dialogo autentico, nel quale le rispettive posizioni si scoprono reciprocamente e via via elaborano le condizioni che renderanno possibile un incontro effettivo. Può così emergere lentamente un ambito di intelligenza condivisa in cui ognuno può cominciare a comprendere l'altro. È proprio la presenza dello scarto, dunque, che dà consistenza e spessore all'altro, un altro che non sia soltanto una proiezione immaginaria di sé, ma sia davvero una persona con una propria identità con la quale dialogare per far nascere qualcosa che sia realmente comune.

C'è dunque più di una convergenza e di un'assonanza tra lo *sdvig* di cui parla Florenskij e l'idea di Derrida dell'autoritratto come specchio che inghiotte l'autore, il quale scompare, per riapparirvi negli occhi di chi guarda l'autoritratto medesimo, e dunque dell'altro. Inteso in questo senso l'autoritratto costituisce il risultato di un processo di continuo rimbalzo tra interno ed esterno che impedisce la cristallizzazione del soggetto raffigurato e svolge la funzione di una sorta di "specchio differenziale" in cui l'identico si riflette e può cominciare a comprendersi guardandosi dall'esterno, attraverso gli occhi altrui.

Nei confronti del paziente il medico può e deve assumere il ruolo di questo sguardo da un "fuori" che dà al suo interlocutore la capacità di capire meglio la propria condizione interna, e che quindi crea una situazione di tensione produttiva grazie alla quale chi viene curato può smarcarsi dalla sua immagine



pregressa, variarla e arricchirla.

Questo arricchimento attraverso lo sguardo altrui è quanto mai necessario, in quanto l'identità della persona umana rimane un insolubile dilemma, che non sembra poter essere risolto con il pensiero razionale; il concetto stesso di identità è semanticamente variabile e, quindi, ambiguo. La conservazione della propria identità in un continuo fluire e trasformarsi della vita - come ben dipinto nell'Induismo con Śiva, Coscienza pura onnipervadente, danzatore cosmico, distruttore-creatore (del quale non a caso c'è una statua proprio all'ingresso del CERN a Ginevra; fig. 10.1) in cui si modificano radicalmente il corpo, la mente e perfino la costituzione fisico-chimica dell'organismo, è paradossale e non è spiegabile dalla prospettiva materialista; è inoltre da tenere presente che la dimensione soggettiva non è meno reale di quella fisica nella relazione mente-corpo-realtà, dipendendo la seconda dalla prima (Facco, Al khafaji, et al., 2019). L'enigma dell'identità era già stato ben posto nell'antica Grecia con il paradosso della nave di Teseo, che veniva conservata sostituendo un alla volta le tavole di legno marcite, finché non rimase nessun pezzo originale: alla fine la mitica nave era ancora la stessa? In alternativa, quando, durante la manutenzione, la nave smise di essere la stessa? L'approccio quantitativo all'identità non sembra dunque funzionare.

Sorge il lecito dubbio che per venire a capo di questa complessa questione ci si debba riferire a un approccio dinamico e funzionale, in cui contemplare l'identità degli opposti nel loro continuo divenire e generarsi reciprocamente, dando origine alla spirale della vita e della realtà nel micro- e macrocosmo, nel mondo fisico e nella sua inscindibile unità con quello psichico: da questo punto di vista la realtà appare una co-creazione del mondo fisico e della mente che lo percepisce.

Il problema è vastissimo e non può essere analizzato in poche righe [per ulteriori spunti di riflessione v. (Facco, 2014, cap. 9; Facco & Fracas, 2018)]. Quello che sembra ormai certo, è la necessità di riflettere seriamente sui fondamenti del pensiero filosofico e scientifico occidentale, e per quanto riguarda quest'ultimo, soprattutto il pensiero alla base della medicina e delle scienze biologiche. Queste hanno infatti consentito di acquisire una mole incredibile di conoscenza valide, ma solo da una prospettiva strettamente matematico-geometrica quantitativa, troppo spesso intrisa di realismo naif e per lo più cieca alla soggettività e alla psiche. Per uscire da questa impasse è quanto mai opportuno, come si è cercato di fare qui, cominciare a viaggiare indietro verso il futuro, riscoprendo la validità epistemica del pensiero dei presocratici e delle filosofie orientali con una prospettiva metafisica non egocentrica, etnocentrica e cronocentrica del loro paradigma non dualistico, in grado di superare ab initio la scissione mente-corpo-realtà e rintracciare così la Realtà della realtà, ossia la sua intrinseca, dinamica unità e interrelazione, oltre i limiti degli apriorismi finora celebrati come fonte esclusiva di verità.



Questo essere-divenire-intero è in perfetta sintonia con il Taoismo e il Buddhismo, e questi ultimi, con la loro critica ai nominalismi e la chiara consapevolezza della realtà come impermanenza e vacuità sono, e non sorprendentemente, più compatibili con la fisica quantistica di quanto non lo sia il pensiero classico occidentale da cui essa è originata.



Scuola democratica: dieci tesi

Alberto A. Sobrero

Professore Emerito
Università del Salento

Estratto da Loiero S. e Lugarini E., (a cura di),
Tullio De Mauro. Dieci tesi per una scuola democratica,
Franco Cesati, Firenze 2019, con adattamenti.

Orientiamo il faro della nostra attenzione sui primi anni Settanta del secolo scorso, e osserviamo il comportamento didattico prevalente – per non dire generale – nella scuola italiana. Con le lenti del secondo millennio osserviamo subito alcune caratteristiche peculiari, che noi oggi giudichiamo negativamente:

1. Si fa educazione linguistica esclusivamente nell'ora di italiano
2. Si mira in primo luogo al possesso delle capacità di scrittura, e non ci si cura dell'oralità: anzi, una cattiva organizzazione e produzione del parlato è sanzionata con una valutazione negativa, che riguarda per giunta il parlato dell'interrogazione, prodotto sotto stress e senza nessuna forma di addestramento
3. Prevale il normativismo rigido, con alternativa unica obbligo / divieto; si sanziona ma non si riflette con gli studenti sui regionalismi, sugli anglicismi, sui colloquialismi, sui gergalismi, ecc.
4. Gli errori non sono considerati parte del processo di apprendimento (con funzione di verifica e di collaudo di quanto appreso) ma sono direttamente sanzionati
5. Le prove di scrittura consistono in pensierini, temi, riassunti o commenti di testi, poco o per nulla motivati. Si coltiva la capacità di scrivere a lungo su un determinato argomento, dedicando poco tempo (o nessuno) a capacità che nella vita sono più utili: prendere appunti, fare una sintesi, schematizzare, adeguare lingua e stile dello scritto allo scopo per cui si scrive, al destinatario ecc.
6. Si trascura la realtà linguistica di partenza degli allievi (italiano o lingua straniera? E quale italiano? O quale lingua straniera? O quale dialetto?)
7. L'insegnamento/apprendimento del codice verbale non interagisce - come dovrebbe - con l'educazione ad altre capacità simboliche ed espressive (danza, disegno, ritmo; calcoli)



8. La grammatica – significativamente relegata nell' 'ora di grammatica', invece di essere distribuita su tutto l'arco dell'attività didattica - consiste nella trattazione sistematica di analisi grammaticale, paradigmi verbali, analisi logica, sintassi, con il metodo tradizionale 'studio-interrogazione'. E' praticamente escluso il lessico.

Adesso pensate a come si insegna educazione linguistica nella scuola di oggi, sulla base della conoscenza che ne avete (esperienze dirette e indirette) e ad ogni item assegnate un punteggio, utilizzando questa scala:

1. anche oggi è un comportamento molto diffuso
2. oggi si riscontra in un certo numero di casi, ma non è il comportamento prevalente
3. oggi prevalgono scelte più meditate e funzionali

Scrivete i punteggi nei quadrati bianchi e fate la somma. Quanto più il totale è basso, tanto più la diagnosi è infausta: vuol dire che, per quanto rientra nella vostra esperienza, l'educazione linguistica è ancora interpretata e praticata a scuola con tutte le limitazioni e i difetti che le venivano riconosciuti mezzo secolo fa. Sotto la soglia dei 15-18 punti il giudizio è dunque severo: richiede un'attenta meditazione e la ricerca di metodi e strumenti, ben motivati sotto il profilo delle scienze linguistiche, per adeguare la pedagogia linguistica alle esigenze moderne. Se è così, pare che esperienze importanti come quelle delle Dieci Tesi, del GISCEL, del CIDI e altre esperienze maturate negli anni Settanta siano passate praticamente invano.

Riflettendo sui punteggi più bassi ci si può chiedere: come si spiega una situazione ancora così arretrata (anche, com'è noto, rispetto agli altri Paesi d'Europa e a molti Paesi extraeuropei)? Che cosa è stato fatto, e soprattutto che cosa non è stato fatto, in questi ultimi 50 anni, per dare agli insegnanti piena consapevolezza dei problemi e accesso a strumenti utili per superare questi limiti? La risposta si articola su almeno tre piani: gli studi, le sperimentazioni, la politica scolastica.

Gli studi, per quanto riguarda la pedagogia, la didattica e soprattutto la linguistica nelle sue varie articolazioni (linguistica generale, linguistica italiana, sociolinguistica, linguistica applicata, psicolinguistica, storia della lingua italiana) hanno registrato progressi enormi nei rispettivi settori ma anche nel complesso della teoria e pratica dell'educazione linguistica. Il rapporto istituito fra ricerca e sperimentazione (nelle scuole) ha dato luogo a un'interessantissima produzione di materiali teorico-applicativi, che hanno segnato in particolare l'ultimo quarto del secolo scorso: la produzione più organica, ricca e interdisciplinare è quella raccolta nei 50 volumi pubblicati a partire dal 1985 dal GISCEL, nelle collane Quaderni del GISCEL de La Nuova Italia Editrice (25 titoli), Collana GISCEL di Franco Angeli Editore (14 titoli) e I quaderni del GISCEL di



Aracne Editrice (10 titoli) . Ricca di idee e di suggerimenti anche operativi saldamente fondati su riflessioni di linguistica teorica e applicata è la rivista "Italiano e Oltre" pubblicata dal 1986 al 2004, ora integralmente (e gratuitamente) consultabile sul sito GISCEL. Eppure questa mole di ricerche e studi ha influito solo su una percentuale minima dei docenti in servizio, che da iniziative di serio aggiornamento sono solo state sfiorate: la formazione in servizio è rimasta sostanzialmente affidata all'iniziativa individuale.

Uno dei motivi principali dello scarso coinvolgimento dei docenti risiede sicuramente nell'assetto zigzagante della politica scolastica. Per quanto qui ci interessa, indirizzi e orientamenti di politica per l'educazione linguistica sono tipicamente rappresentati dai Programmi e dalle Indicazioni ministeriali. Ebbene, la loro successione nel corso dell'ultimo mezzo secolo è stata caratterizzata dall'assenza di tre requisiti fondamentali: omogeneità, continuità e coerenza. I Programmi, rigidi ed elencativi, sono stati sostituiti dalle Indicazioni, più articolate e tarate sull'ormai raggiunta autonomia scolastica. Ma ben poco è cambiato nei risultati, sia per lo scarsissimo impegno ministeriale nell'aggiornare i docenti sia – soprattutto – per il succedersi in pochi anni di Indicazioni diverse fra loro, anzi per molti versi opposte, in ragione della distanza politica dei governi che si sono succeduti in Italia.

Ricordiamo brevemente: la Riforma Moratti (governo di centrodestra) sospese nel 2004 la riforma Berlinguer (governo di centrosinistra) di quattro anni prima e la sostituì con le Indicazioni Nazionali allegate al testo della Riforma stessa, ma fu a sua volta smontata e sostituita nel 2007 dalla Riforma Fioroni (governo di centrosinistra), che sostituì le Indicazioni nazionali con le Indicazioni per il curricolo. Mariastella Gelmini (centrodestra) non abolì le Indicazioni Fioroni ma emanò nel 2009 un Atto di indirizzo che prevedeva l'"armonizzazione" fra le Indicazioni Moratti e le Indicazioni Fioroni (accompagnandole però con una critica feroce alle Indicazioni Fioroni, che prefigurava un'armonizzazione fortemente sbilanciata a destra) ma non completò l'opera. Nel 2012, infine, il ministro Profumo (governo Monti) scelse di non tentare un'improbabile – di fatto impossibile – armonizzazione fra i due documenti e di riscrivere le Indicazioni, a partire dal testo della Riforma Fioroni: nacquero così le Indicazioni Nazionali per la Scuola dell'Infanzia e per il Primo Ciclo di Istruzione del 2012, attualmente in vigore. Bisogna aggiungere, per completezza, che anche il penultimo Ministro (Lorenzo Fioramonti) aveva dichiarato di voler aggiornare i Programmi

Ricapitolando: in dieci anni si sono succeduti ben cinque testi, di ispirazione e riferimento politico rigorosamente opposti, in un accanito e straniante pingpong. Forse basta questo per spiegare esaurientemente il disorientamento e il sostanziale disinteresse degli insegnanti per quello che dovrebbe essere il testo-guida del fare scuola in Italia. Scorrendo le molte Indicazioni ministeriali è facile trovare molte testimonianze di questa costante, incredibile discrasia.



Proviamo a vedere quali soluzioni sono state proposte a problemi come quelli esposti all'inizio (in pratica, alle inefficienze della pedagogia linguistica tradizionale), da due dei testi citati prima: le Indicazioni Moratti del 2004 e le Indicazioni Nazionali del 2012.

a) Trasversalità dell'educazione linguistica

INDICAZIONI 2004

Nessun cenno. Si dà per scontato che l'educazione linguistica sia compito esclusivo dell'insegnante di italiano, nell'ora di italiano

INDICAZIONI 2012

“è necessario che l'apprendimento della lingua sia oggetto di specifiche attenzioni da parte di tutti i docenti, che in questa prospettiva coordineranno le loro attività [...] La complessità dell'educazione linguistica rende necessario che i docenti delle diverse discipline operino insieme e con l'insegnante di italiano [...] avendo come primo obiettivo il possesso della lingua di scolarizzazione”

b) La realtà linguistica di partenza

“La pedagogia linguistica tradizionale trascura di fatto e, in parte, per programma la realtà linguistica di partenza, spesso colloquiale e dialettale, degli allievi [...]. Senza saperlo, forse senza volerlo, l'educazione linguistica tradizionale ignora e reprime la diversità dialettale, culturale e sociale” (Dieci Tesi GISCEL, tesi VII De)

INDICAZIONI 2004 Nessun cenno

INDICAZIONI 2012 “... che l'apprendimento della lingua italiana avvenga a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli allievi hanno già maturato nell'idioma nativo” rientra nel quadro dell'accertamento preliminare del 'punto di partenza', cioè della competenza reale del bambino, prima di intraprendere qualsiasi intervento didattico. Anche per i monolingui italo-foni il punto di partenza è indispensabile, ad esempio per l'arricchimento del lessico: “il primo compito dell'insegnante è proprio quello di rendersi conto, attraverso attività anche ludiche e creative, della consistenza e tipologia (varietà) del patrimonio lessicale di ognuno”

c) Il primato dell'ortografia

INDICAZIONI 2004

(classi prima e seconda della scuola primaria): priorità assoluta per gli obiettivi di correttezza ortografica, fra i quali: raddoppiamento consonanti, elisione, troncamento, scansione in sillabe, tratti prosodici (intensità, velocità, ritmo, timbro)

INDICAZIONI 2012



“L’acquisizione della competenza strumentale della scrittura, entro i primi due anni di scuola, comporta una costante attenzione alle abilità grafico-manuali e alla correttezza ortografica” ma la pratica della scrittura viene introdotta in modo graduale, nei primi due anni. Se ne deduce che le priorità e i temi saranno decisi dall’insegnante in funzione dei tempi di apprendimento, delle competenze già acquisite, del metodo scelto.

d) La produzione orale, lasciata sullo sfondo

INDICAZIONI 2004

Per le classi quarta e quinta l’attenzione è rivolta alle strategie dell’ascolto, ai processi di controllo (riconoscere una difficoltà), alle interazioni fra testo e contesto: in altre parole, non ci si occupa ancora dell’ascolto come capacità ricettiva, dando per scontata (o comunque ignorando) la capacità di comprensione e di costruzione e negoziazione del significato. Per il parlato si pongono obiettivi avanzati, come la pianificazione dei contenuti e la relazione su un argomento di studio, bypassando obiettivi forse meno avanzati ma certo prioritari come l’arricchimento lessicale, le scelte funzionali al contesto ecc.

INDICAZIONI 2012

Ascolto e parlato sono considerati unitariamente, come “capacità di interagire, di nominare in modo sempre più esteso, di elaborare il pensiero attraverso l’oralità e di comprendere discorsi e testi di vario tipo”; ascolto e parlato sono accomunati nell’obiettivo “promuovere la capacità di ampliare il lessico, ascoltare e produrre discorsi per scopi diversi e man mano più articolati e meglio pianificati”. L’educazione all’oralità non ha un momento sanzionatorio – tanto meno legato al momento dell’interrogazione - ma è cercata e costruita con strumenti come il dialogo, l’interazione, la ricerca e la costruzione di significati, la condivisione di conoscenze, il riconoscimento e la negoziazione di punti di vista.

e) Caratteri della produzione scritta

La pedagogia linguistica tradizionale punta a una produzione scritta “scarsamente motivata (pensierini, temi),” tende a sviluppare la capacità di discorrere a lungo su un argomento, capacità che solo raramente è utile, e si trascurano altre e più utili capacità: prendere buoni appunti, schematizzare, sintetizzare, essere breve” e fare scelte funzionali allo scopo (Dieci Tesi: Tesi V,VI C)

INDICAZIONI 2004

Si consigliano scalette mentali o scritte e schematizzazioni ma non si affronta il problema del distacco dalla verbalizzazione spontanea e irriflessa (con le relative realizzazioni colloquiali) e della distanza fra esperienze concrete e verbalizzazione scolastica

INDICAZIONI 2012



Lo scrivere è visto come processo “nel quale si riconoscono fasi specifiche, dall’ideazione alla pianificazione, alla prima stesura, alla revisione e all’auto-correzione”; si prevede una gradualità e soprattutto “la stabilizzazione e il consolidamento di quanto ciascun alunno ha acquisito”, insieme alla diversificazione delle attività e all’interdisciplinarietà. E si prevede esplicitamente la produzione guidata di testi per lo studio: schemi, riassunti, relazioni di attività e progetti svolti nelle varie discipline, di testi funzionali di vario tipo e di diverse tipologie testuali. Tali testi muoveranno da esperienze concrete, da conoscenze condivise, da scopi reali, evitando trattazioni generiche e luoghi comuni.

Anche alla scrittura si dedica una serie di indicazioni e di suggerimenti operativi dettagliati, riferiti alla produzione di testi motivati, non convenzionali ma suggeriti dal contesto scolastico, familiare, amicale, ‘digitale’. L’orientamento è rivolto a una prosa funzionale, personalizzata: sancisce l’abbandono del tradizionale stile asiano, ridondante e retorico, in favore di uno stile attico, chiaro e asciutto.

f) La grammatica

INDICAZIONI 2004

Il quadro delle conoscenze del primo biennio delle elementari è interamente assorbito dagli undici obiettivi relativi all’apprendimento della grammatica più tradizionale: non solo ortografia ma anche “grammatica e sintassi (sic), relazioni di connessione lessicale, polisemia, iper/iponimia, antinomia (sic)”, predicato e argomenti, coniugazione del verbo ecc.

INDICAZIONI 2012

La riflessione sulla lingua si innesta sulla grammatica implicita posseduta dai bambini fin dall’infanzia, e si attua a partire dai testi orali e scritti recepiti e prodotti dagli allievi. Il lavoro didattico è giocato su una doppia continuità: fra grammatica implicita e grammatica esplicita, e fra uso della lingua e riflessione sulla lingua: esattamente il contrario dell’isolamento, della confinazione e della discontinuità richiesti e prodotti dall’analisi grammaticale e dall’analisi ‘logica’. E’ un passaggio radicale dal discreto al continuo, dai compartimenti stagni alla contiguità-continuità: significa spostare il fuoco della riflessione sulle strutture che tengono insieme gli elementi del testo, significa privilegiare il metodo induttivo rispetto al deduttivo, alleggerire la terminologia, riflettere sulle proprie produzioni. Tant’è vero che alle categorie consuete si aggiunge, in posizione centrale, la dimensione testuale: i connettivi, e altri elementi di coesione.

g) Il lessico

INDICAZIONI 2004

Le uniche indicazioni riguardano le classi seconda e terza, per le quali è previsto lo studio di argomenti come la connessione lessicale, polisemia, ipe-



ronimia e iponimia, antinomia [sic]. Nulla che riguardi la comprensione, il significato, la progressiva acquisizione del lessico.

INDICAZIONI 2012

Il lessico ha un rilievo notevole: tanto nelle Indicazioni per la scuola primaria quanto in quelle per la scuola secondaria di primo grado si dedica un paragrafo intero a “acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo”, dello stesso livello dei paragrafi dedicati alle quattro abilità e agli elementi di grammatica. Molte le indicazioni precise di obiettivi relativi all’acquisizione del lessico, studiatamente gradualmente nei due ordini di scuola. Spicca il riferimento al rispetto degli stadi cognitivi del bambino e del ragazzo e al rapporto stretto con l’uso vivo e reale della lingua: sono banditi dunque tanto lo studio di astratte definizioni quanto un approccio precoce a testi lontani dall’uso corrente della lingua, magari a bambini di 6-7 anni.

L’educazione linguistica ha conosciuto dunque, nell’ultimo mezzo secolo, un andamento ‘pendolare’, che ha interessato tutti i livelli: dalla vasta platea degli insegnanti, distribuiti irregolarmente e a macchia di leopardo su un continuum che ha per estremi l’irriducibile normativismo e il mero spontaneismo, su su fino ai documenti ministeriali (Programmi e Indicazioni), dei quali ha finito col minare forza e attendibilità.

Tutto cominciò a cavallo degli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso. Cinquant’anni dopo, è tempo di prendere consapevolezza di questa matrice storica e di far maturare le esperienze contraddittorie, facendone tesoro per confluire in una linea non velleitaria ma consapevole, non improvvisata ma storicamente ed esperienzialmente fondata, non più avventuristica ma decisamente democratica e inclusiva.



L'avvento della monocoltura

Carlo Delfrati

Musicologo e Professore di Pedagogia musicale
Accademia Teatro alla Scala

Estratto da Delfrati C., *Fondamenti di
pedagogia musicale*, EDT, 2008

“I professori che insegnano il canto e i diversi strumenti hanno sotto di sé diversi maestri di grado inferiore cui spetta il compito di far esercitare gli allievi nella specialità nella quale eccellono. Così nei corsi di violino, viola, violoncello e contrabbasso, oltre all’insegnante principale, che dirige lo studio complessivo dello strumento, ce n’è uno che insegna esclusivamente il pizzicato, un altro l’uso dei suoni armonici, un altro lo staccato e così via. Sono istituiti premi per l’agilità, l’intonazione, la bellezza e persino la leggerezza del suono”¹.

La descrizione che fa Berlioz della sua città ideale, Eufonia, è una caricatura. Ma come avviene in ogni caricatura, dietro si nasconde una verità.

Nella didattica pre-ottocentesca ogni studente di musica imparava non solo a cantare e a suonare diversi strumenti, ma anche a comporre e improvvisare. Nel corso dell’Ottocento le cose cambiano ormai radicalmente. L’attività del musicista si è altamente specializzata: basti pensare al livello virtuosistico al quale giungono gli studi strumentali, e che diventa il traguardo primario se non esclusivo al quale finiscono per orientarsi i curricula dei conservatori. La formazione del virtuoso finisce col fagocitare tutti gli altri compiti della scuola. Tanto maggiore è il titolo di nobiltà che le si riconosce quanto meglio riesce ad alimentare il mercato del virtuosismo, a licenziare esecutori in grado di assumere il ruolo di “divo”, in grado di riproporre all’ammirazione del pubblico il più spericolato repertorio. Tutte le altre possibili pratiche musicali scivolano a poco a poco sullo sfondo dei loro interessi.

I programmi di studio si riordinano di conseguenza. All’allievo, a ogni allievo, si pone come unico traguardo finale la produzione del pezzo di bravura. Tutto ciò che non vi appare strettamente e direttamente finalizzato diventa un “complemento” appena tollerato, o è addirittura soppresso. Partito dalle classi di pianoforte e violino, l’orientamento ne trabocca presto al di fuori. Per usare una metafora agricola, la strategia ottocentesca ha finito con l’attivare una *monocoltura* dove in passato fioriva una *pluricoltura*².

¹H. Berlioz [1993] p. 81. L’originale fu pubblicato nel 1852 in *Le soirées de l’orchestre* (nell’edizione riedita a Parigi da Calman-Lévy il passo citato sta a p. 325-326). Anche ai nostri giorni c’è chi ironizza sulle specializzazioni: “Avremo fra qualche tempo zelanti del Sol diesis, specialisti del Si bemolle, e così via?” (P. Scheyder [2006] p. 56).

²Negli studi strumentali di conservatorio anche gli sbocchi, dichiarati e pianificati, che non siano quelli del concertismo, sono spesso scanditi dal medesimo rituale. Valga come esempio la scuola di composizione, per la quale è previsto



L'allievo di strumento pratica solo lo strumento, il cantante si cura solo della voce. La voce a sua volta è curata solo da chi studia canto, la composizione solo da chi studia composizione. Addirittura si demanda a una figura nuova, l'insegnante di *sofeggio*, lo studio della notazione: e che sia preliminare alla pratica dello strumento! [...] La monocultura ha avuto come conseguenza la chiusura degli studi intorno all'obiettivo più immediato e diretto, con l'esclusione di tutto il resto, o quasi. Lo strumentista, il cantante, il musicologo, il didatta, sono tenuti accuratamente lontani da tentazioni creative.

Che a inventare musica debba essere il compositore, il giovane uscito dal corso decennale di un conservatorio, è ancora oggi per molti un'affermazione scontata, lapalissiana: l'arte va lasciata agli artisti. A farsene portavoce sono in prima linea... gli artisti, naturalmente. E in seconda linea, l'armata dei didatti che seguono il loro teorema, e che hanno pronte almeno un paio di giustificazioni. La prima: non si devono coltivare illusioni negli inetti. La definizione di "inetto" non è fissa, nel tempo e nello spazio. Negli stessi conservatori il metro di giudizio è regolato da una formula aritmetica, data dal rapporto tra il numero di aspiranti allievi e il numero di posti disponibili. Quando gli allievi sono pochi, a volte così pochi da mettere a repentaglio la sopravvivenza di una cattedra, anche al fanalino di coda si riconoscono doti da incoraggiare e da seguire amorevolmente con l'insegnamento. Quando le domande di ammissione sono molte, è considerato inetto anche l'allievo che riveli doti medie: "scope", come usava definirli pubblicamente il direttore di un nostro conservatorio. E spingere una scopa lungo l'aspra via che conduce al Parnaso serve solo a renderla ancora più inservibile: accresce l'ingombro sociale e il ripostiglio dei frustrati.

La seconda giustificazione è, almeno in superficie, di natura estetica: che prodotti musicali potranno mai uscire dalle mani inette di individui non dotati? Solo prodotti di basso profilo, di penoso diletterantismo: forme di anti-arte. Al Tanglewood Symposium, un evento importante per l'educazione musicale negli Stati Uniti, il compositore Gunther Schuller protestava:

"Conosciamo i pittori della domenica. Stiamo per avere anche 'compositori della domenica'. Penso con orrore al fatto che tutti gli

un apposito corso di pianoforte: un compositore che si rispetti deve sì sapersela cavare davanti a spartiti impegnativi, ma al pianoforte deve altrettanto bene saper leggere a prima vista, armonizzare a vista o a mente, accompagnare altri a vista o a mente, improvvisare. Invece il corso di pianoforte complementare (così si chiama) ripete paro paro la scalata del corso principale, salvo alleggerirsi per scorciatoie e fermarsi a un terrapieno inferiore (dal quale il candidato solitamente ammira con invidia il più brillante compagno giunto al Parnaso del pianoforte, e non sa sottrarsi alla tentazione di agguantarla sulla sua stessa vetta, aggiungendo un diploma di pianoforte a quello di composizione).

Se proiettiamo la riflessione al di là del nostro orticello, possiamo considerare l'imposizione monoculturale come una forma di "esclusivismo pedagogico": che va a incontrarsi con il totalitarismo politico. Secondo Margaret Mead [1970, p. 96] "ogni immagine dettagliata del fine, ogni programma stabilito sul futuro, di un modo di vita assolutamente desiderabile, è stato sempre accompagnato dalla spietata manipolazione degli esseri umani per adattarli, se necessario con l'uso di oltraggi, torture e campi di concentramento, al modello stabilito. [...] Solo affidandoci alla determinazione di una direzione, e non di una meta prestabilita, ad un processo e non ad un sistema statico, allo sviluppo degli esseri umani che sceglieranno, e penseranno all'importanza della scelta, e saranno vigorosi, decisi e saggi nello scegliere; solo in questo modo possiamo sfuggire al dilemma". È ancora la polemica di Popper [1974] [1984] contro lo "storicismo", nel senso che il filosofo dà a tale termine.



effetti elettronici che la gente ha sentito nelle musiche da film – film-Frankenstein – ora siano realizzati ogni giorno da tutta questa gente dotata di un sintetizzatore”³.

[...]

Maestri in camicia nera

L'atteggiamento aristocratico, che almeno nelle sue forme deteriori è sospettabile di opportunismo e falsa coscienza, si ripete nella pratica esecutiva. Anche qui una scuola musicale statica osteggia l'iniziativa individuale di chi non sia particolarmente dotato. Un concetto scabroso, quello di “dotato”, o di “talento”; scabroso e complesso [...]. Mi basta qui richiamare i risultati di ricerche fondamentali, pilotate da uno dei più autorevoli studiosi, John Sloboda, su un notevole numero di eccellenti esecutori, e che sfata due miti; il primo è che la precocità sia un segnale indispensabile al manifestarsi del talento musicale: “ben pochi degli individui [intervistati] dimostravano di aver esibito un qualche segno di precocità musicale”. Il secondo riguarda la rarità del talento, che dipende ben più da cultura che da natura: come dimostrano gli episodi inequivocabili raccontati da Sloboda, per non parlare delle testimonianze delle civiltà non occidentali, “dove l'eccellenza musicale è molto più diffusa [nella popolazione] che non da noi”⁴.

Conosciamo la pesante contraddizione: da una parte i livelli esecutivi raggiunti dal concertismo contemporaneo, e dunque attesi dalla scuola, sono così alti che è ben esiguo il numero di chi ne possiede le doti; dall'altra i curricoli conservatoriali sono impostati, per la logica monoculturale, come se tutti gli allievi strumentisti o cantanti dovessero diventare concertisti⁵. Lo scarto tra ammessi e coronati è di cento a uno, a dir tanto. Sarà per caso uno smacco tale, la delusione per risultati inevitabilmente così miseri, a generare l'avversione che spesso si registra verso ogni forma di diletterismo, verso pratiche che non assurgano ai livelli alti?

Termini come “dilettante”, o “amatore”, sono termini che contengono ciò che di più positivo possiamo legare all'esperienza della musica: il diletto e l'amore – le emozioni più positive – che si provano nel farla e nell'ascoltarla. L'aristocrazia statica all'opposto li connota in modo spregiativo.

All'amatore, o dilettante che dir si voglia, era riconosciuto in passato un prestigio culturale, come testimonia l'*Encyclopédie* di Diderot e D'Alembert alla voce *Amateur*: “È un termine consacrato alle belle arti, e in modo particolare

³G. Schuller, in AA. VV. [1968] p. 6. Quanto più illuminato Rudolf Arnheim, che avrebbe potuto rispondergli: “la capacità di tradurre la vita in termini artistici non è privilegio di pochi esperti particolarmente dotati, ma rientra nelle facoltà di ogni persona sana cui la natura abbia concesso un paio d'occhi per vedere” (R. Arnheim [1962] p. XXI). O un paio d'orecchie per udire.

⁴J. Sloboda – J. Davidson [1996] p. 177 e 176.

⁵Per il musicista non è consolante constatare che la pratica amatoriale è ancor meno favorita negli istituti coreutici (C.-H. Joubert [1996] p. 45).



alla pittura. Si dice di tutti coloro che amano quest'arte e hanno un gusto sicuro per i quadri. Noi abbiamo gli *amatori*, gli italiani hanno i *virtuosi*" (il termine in Italia indicava semplicemente l'uomo di buon gusto; passerà poi a indicare l'artista dotato di abilità eccezionali)⁶.

"È ora che la sociologia prenda sul serio l'amatore [...] la sua capacità creatrice, non solo riproduttrice [...] Lungi dall'essere un 'idiota culturale. È, il grande amatore [...] è il modello di un attore inventivo, riflessivo, strettamente legato a una comunità, obbligato a sottoporre incessantemente alla prova le determinanti degli effetti che indaga, siano le opere o i prodotti, il determinismo sociale e mimetico dei gusti, la disponibilità del corpo e dello spirito, l'appoggio a una comunità, a un vocabolario, a pratiche sociali, infine i dispositivi materiali e le pratiche d'accesso e d'uso inventate per intensificare le proprie sensazioni [...] Se si prende un bicchiere *en passant*, pensando ad altro, non si è amatori"⁷.

Quanto abissalmente lontane dalla consapevolezza del sociologo, sono le parole del direttore dell'importante Civica Scuola di Musica di Milano, Felice Lattuada, nella relazione che il 3 luglio 1939 rivolgeva al pubblico di allievi e familiari:

"In verità molti allievi si iscrivono solo per il vago desiderio di applicarsi alla musica in senso dilettantesco. La 'Civica Scuola di Musica' invece liberata con le mie speciali cure da ogni traccia di dilettantismo musicale, dà a questa specie di studenti l'impressione di trovarsi di fronte a difficoltà serie da superare, a programmi da svolgere, e stronca i facili entusiasmi e annulla la concezione di molti d'una Scuola ridotta al piacere della cantatina serale. Rimangono però i migliori, coloro che hanno una vera inclinazione, e sono quelli che contano(...). La nuova gioventù, sempre più seriamente preparata alla musica, ucciderà a poco a poco la mala pianta dell'empirismo musicale, del dilettantismo, e stroncherà la leggenda degli italiani mandolinisti e orecchianti"⁸.

In maniera non diversa si pronunciava la guida spirituale dei musicisti italiani della prima metà del secolo, Ildebrando Pizzetti. Si dichiara felice che

"l'aria vibrata che ha continuato senza posa a temprare le coscienze di noi italiani abbia spazzato via del tutto quei concetti - non so se

⁶Cfr M. Modica [1988] p. 85. Nella raccolta di Modica non compaiono, una volta di più, voci musicali.

⁷A. Hennion [2003] p. 254-256. L'autore oppone una sociologia pragmatica del gusto ("intesa come attività produttrice di amatori critici") a una sociologia critica del gusto (intesa come tipica di un fruitore passivo) (p. 256).

⁸Il passo è citato da A. Fino [1978] p. 120-121.



più miserabili o più spregevoli - di musica gioco, musica passatempo, musica divertimento [...] Fa piacere [...] aver udito proclamare da un ministro fascista che fare dell'arte significa agire nell'orbita di un'attualità storica che è unica, totalitaria e universale [...] Bisogna porre [tali affermazioni] come norma d'azione, come imperativo morale"⁹.

A essere investita dall'intolleranza aristocratica, investita a volte fino alla contumelia, è oggi specialmente la pratica strumentale nella scuola dell'obbligo. Fra i commissari che nel 1978 si trovavano a scrivere i programmi della scuola media c'era chi proponeva di inserirvi questa clausola: sia vietato l'uso scolastico di strumenti musicali. Per quale ragione? Per il "miserabile livello" delle prestazioni esibite dagli alunni.

Non la preparazione degli insegnanti, in questo caso metodologica prima ancora che tecnica, è messa in discussione [...]. No, è la pratica stessa degli alunni a essere censurata. Perché non si bandisce allo stesso modo il disegno o la scrittura, visto lo stereotipo figurativo di cui il bambino è capace, o la sgrammaticata relazione scritta? Perché il bambino non potrebbe acquisire abilità grafiche o verbali se non praticandole. Lo stesso avviene per le abilità musicali. È solo esercitandole, con la voce e con gli strumenti, che possono svilupparsi. Se al bambino che stona, con la voce o con il flauto dolce, l'insegnante statico chiude la bocca, l'insegnante dinamico insegna proprio a intonare. Intonare non è un prerequisito del far musica, è un obiettivo.

Far musica permette alla persona di fruire il messaggio musicale prendendone in mano i meccanismi e riattivandoli. [...] All'inizio del percorso i mezzi sono quel che sono, e l'insegnante creativo sa valorizzare anche la prestazione più semplice. Il bambino sta imparando a produrre un buon suono sul Si del flauto dolce? Ecco questo stesso suono inserito come pedale, nota tenuta, mentre altri cantano e altri ancora accompagnano ritmicamente. Può anche suonare il suo Si improvvisandoci delle variazioni ritmiche. Può arrivare a trascrivere un suo semplice ostinato, sempre sul Si, fatto di note nere e di pause...

La possibilità di far musica è una risorsa straordinaria a disposizione della persona, gratificante per lei stessa prima che per un pubblico, per il benessere che deriva dal realizzarsi, dalla possibilità di inseguire fantasie sonore con la propria voce, cantando, o con le proprie dita, suonando. Chi potrebbe reprimere la gioia che il bimbo piccolo prova quando canta *Madama Dorè*, per il fatto che le note emesse dalle sue corde vocali hanno magari poco a che vedere con l'originale? Questa stessa soddisfazione si ripropone a livelli avanzati, quando il piccolo flautista, o pianista, o violinista, si cimenta al meglio delle sue capacità, piccole o grandi che siano. Si suona e si canta per se stessi, prima di tutto. Poi non è detto che non ci sia anche un pubblico che sappia apprezzarci

⁹. Pizzetti [1938] p. 369.



e provare piacere per la nostra prestazione, il piccolo pubblico degli amici a cui facciamo omaggio della nostra generosa offerta musicale.

L'aula-bunker

La musica si fa per se stessi. Ma una delle grandi virtù dell'esperienza musicale è quella del socializzare le esperienze: saper interagire con la parte musicale di altri, saper integrare il proprio disegno sonoro con quello di altri esecutori, nelle attività di musica d'insieme. L'obiettivo vale tanto per la pratica strumentale quanto per quella vocale, sia omofonica, sia specialmente polifonica.

Quando vogliamo far capire agli altri l'importanza dell'educazione musicale di solito sottolineiamo l'efficacia socializzante della musica. Sembra che questo valga molto meno dentro il conservatorio. Perché lì di attività collettive se ne conoscono ben poche. È un vero e proprio paradosso. I programmi di conservatorio sono essenzialmente solistici. Solistiche le prove d'esame; quindi solistico tutto lo studio, tutta la pratica del ragazzo. Tanto che la musica d'insieme è in conservatorio un corso complementare, o addirittura un optional. E un optional di solito mal visto dall'insegnante di strumento, che teme una perdita di tempo, una distrazione dell'allievo. Lo stesso per la voce: ho conosciuto non pochi insegnanti di canto, che sconsigliano la partecipazione dei propri allievi alle attività corali.

[...] È vero invece che il suonare insieme è una esperienza quanto mai gratificante. Ed è un'esperienza motivante. Quanti ragazzi hanno interrotto lo studio del violino, o del flauto, o del sax... perché tutto il loro studio era solistico. Non si tratta solo di risultato musicale, quello in cui il mio apporto solistico si integra in un insieme, un insieme armonico e un sound [...] Si tratta prima ancora di attrattiva ambientale, socio-ambientale. Suonare non può essere per un bambino sottrarsi all'interazione sociale, con i suoi simili, sottrarsi al gioco per chiudersi una volta alla settimana in un bunker dove ha a che fare solo con un adulto.

Se questo è vero, allora le ricadute sul piano di studi non sono poche: riguardano la scelta del repertorio da praticare, riguardano il metodo d'insegnamento, riguardano l'organizzazione... Alla rigidità superciliosa di un Lattuada o di un Pizzetti l'insegnante dinamico oppone un ambiente-gioco, un ambiente di forte richiamo per l'alunno. [...]

La voce è lo strumento che il bambino padroneggia già a livelli molto più avanzati che non lo strumento-oggetto. È il primo strumento del bambino, il più immediato, quello che conosce e che pratica da quando respira. Canta a modo suo prima ancora di parlare, canta con gli adulti disponibili, canta all'asilo nido, alla scuola materna. Canta da solo, ma soprattutto in compagnia. Musica d'insieme, ancora una volta. Sono giochi cantati: ossia musica prodotta per uno scopo, funzionale a qualcosa d'interessante: la dimensione del piacere scatta proprio in questo collegare il far musica con uno scopo.



Ripete le canzoni. La scuola può estendere il suo repertorio, può insegnargli il modo di usare la voce in maniera sempre più gratificante, da solo, con gli altri. Può integrare il canto con il lavoro sullo strumento... Invece ecco il secondo paradosso: il canto è un'attività parecchio trascurata, proprio nella tradizione delle nostre scuole musicali.

La voce, il cantare, non è qualcosa che viaggia, rispetto al suonare, per linee parallele, che com'è noto non s'incontrano mai. La musica nasce da dentro. Coinvolge tutta intera la sensorialità. E il primo organo che il flusso musicale interiore incontra sono le corde vocali. Voglio dire che si può suonare solo se si sa cantare. È dal canto, dal canto interiore che nasce la spinta motrice che ti spinge a cercare il suono con le mani. "Se non sai cantare non sai nemmeno suonare. Quando improvviso, canto nella mente. Canto quel che sento e poi cerco di riprodurlo nello strumento": così diceva il cornettista jazz Thomas "Mutt" Carey¹⁰. Cantare è fondamentale in ogni formazione musicale.

Per concludere su questo punto, l'opposizione al "fare" può nascondere una falsa coscienza, quando a rendersene paladini sono esecutori ("deliziatevi a sentire come suono io, non suonate voi"), compositori ("imparate a gustare la mia musica, non a inventarne di vostra"), organizzatori... (neutrale invece la posizione degli editori e dei produttori di strumenti musicali, ai quali sta ovviamente bene che la gente compri gli spartiti di Mozart, ma anche che ci siano esecutori che si accontentano di prodotti "bassi"). È in questo senso che il neozelandese Christopher Small cita l'affermazione di Yehudi Menuhin, quando il grande violinista si sente investito della missione di condurre

"una battaglia contro il crasso materialismo che ci sta soffocando con i rifiuti... Siamo davvero fortunati di vivere in un paese in cui possiamo ancora unirici – nel servizio devoto e disciplinato per raggiungere livelli umani e impegnativi – ai guardiani della legge e ai custodi dei nostri cuori e delle nostre menti".

L'artista come custode di un sistema che non può essere contaminato dai prodotti di scarto, dai "rifiuti" estetici¹¹. L'artista, ora il concertista come prima il compositore, chiede alla massa di contentarsi di ascoltare contenendosi dal produrre.

Oggi l'ascolto di musica da altoparlante è diventato una pratica quotidiana, per gli individui come per i gruppi: ciò concorre fortemente a inibire la

¹⁰Cito da I. Crofton – D. Fraser, *A dictionary of musical quotations*, London, Routledge, 1985, p. 63.

¹¹L'affermazione di Menuhin si può leggere in C. Small [1982] p. 185. Le radici affondano nell'estetica romantica, e nell'estetismo che ne deriva; in quel mito ottocentesco del "genio" che faceva scrivere a Oscar Wilde: "l'artista non può essere degradato a servitore del pubblico", e protestare contro "la voce insistentemente diffusa dai giornalisti negli ultimi trent'anni, secondo cui il dovere del drammaturgo sarebbe quello di compiacere il pubblico. Lo scopo dell'arte non è di dare piacere più che di dare dolore. Come ho detto altre volte, l'opera d'arte deve dominare lo spettatore - lo spettatore non deve dominare l'arte". (O. Wilde [1996] p. 194). Wilde disprezza il pubblico, ma è se non altro indifferente alle sue produzioni, contrariamente ai "custodi dei cuori e delle menti" di cui parla Menuhin.



produzione in proprio, mentre non inibisce l'ascolto dal vivo (le attività concertistiche si sono moltiplicate dopo l'avvento del disco). L'unica prestazione personale concessa è l'applauso, ed è per questo forse che molti fra il pubblico dedicano al rito dell'applauso speciali cure ed energie. Il *Concerto di Capodanno* è una gioia per le orecchie e per gli occhi. Ma quanto penoso lo spettacolo del divo direttoriale di turno, che prima di sfilarsi lo smoking concede al popolo somaro la carota del battimano, sulla *Marcia di Radetzki*.

Questo genere di proposte serve solo ad alimentare i sensi di frustrazione: l'allievo si convince, più che della eccezionalità del genio, della propria pochezza. L'esito di una concezione statica è per Small paradossale:

I virtuosi "contribuiscono largamente a distruggere la musicalità della gente comune [...]. Non c'è da meravigliarsi se la maggior parte degli esecutori dilettanti non desiderino apparire in pubblico, consci come sono che, qualsiasi cosa facciano, essa è stata fatta prima con competenza infinitamente maggiore da professionisti"¹².

¹²Ch. Small [1982] p. 158.



Il sole dell'avvenire...

Claudia Mancina

già Professore Ordinario
Sapienza - Università di Roma

Estratto da
Mancina C., *Berlinguer in questione*,
Editori Laterza 2014.

Il «duello a sinistra», che si svolse dal 1976 – anno dell'avvento di Craxi alla segreteria del Psi – fino alla morte di Berlinguer e anche oltre, è il tema sul quale si misura meglio la debolezza della cultura politica del Pci berlingueriano. Craxi, com'è noto, puntava anzitutto alla sopravvivenza del suo partito, che dal dopoguerra in poi sembrava sempre sul punto di essere fagocitato dal più grande fratello comunista. Oppure di restare in vita come un modesto compagno subalterno. Non era questa la vita che Craxi avrebbe accettato. Il nuovo segretario socialista mostrò subito di puntare a una vita autonoma, e questo comportava un ridimensionamento del peso reciproco dei due partiti, o, come si diceva allora, un riequilibrio delle forze. Per le caratteristiche del sistema politico italiano, bloccato sulla centralità della Dc e la (auto)esclusione del Pci, qualunque ripresa di iniziativa politica dei socialisti, che volesse essere autonoma dai comunisti, passava dal rapporto di governo con la Dc. Era già stato così dopo il 1956, quando Nenni volle marcare la distanza dai comunisti: e infatti qualcuno spostò a quella data l'inizio del duello a sinistra (Cafagna 2011). Il risultato fu il centrosinistra, dopo il quale però i socialisti, delusi dall'esperienza di governo, tornarono a pendere verso il Pci.

Craxi riprese con più forza la linea di Nenni. Il paese però era cambiato, e con esso i partiti. Nella seconda metà degli anni Settanta l'Italia appariva un paese disastroso e i partiti erano tutti, tranne il Pci, in grave crisi di credibilità. Furono rapidamente raggiunti anche dal Pci, che in soli tre anni consumò il grande capitale di fiducia raccolto nel 1975-76. Durante gli anni della solidarietà nazionale il Psi mordeva il freno, sentendosi schiacciato tra i due interlocutori del compromesso storico. Abbiamo visto come durante la terribile vicenda Moro Craxi iniziò la sua rotta corsara tra i due maggiori partiti. Nella sua posizione sulla trattativa si esprimeva già il tentativo di darsi un'identità culturale e ideale diversa dal Pci, recuperando la tradizione etica e umanitaria del socialismo ottocentesco, che i comunisti avevano del tutto abbandonato nell'aderire alla curvatura dura e militaristica data da Lenin al marxismo.

Alla distanza, sembrerebbe difficile capire lo sviluppo dell'ostilità tra i due partiti della sinistra. In fondo il Pci era nato da una scissione del Partito socialista, di cui aveva in parte riconosciuto il carattere settario, naturalmente attribuendone la responsabilità a Bordiga e assolvendo Gramsci e Togliatti. Perché gli riusciva così difficile accettare un Psi autonomo? Dai verbali della Direzione



risulta che spesso i dirigenti comunisti erano in grado di comprendere le necessità di movimento dei compagni socialisti. Non potevano però rinunciare a una forma di superiorità e quasi di tutela sul partito minore, il cui grado di rappresentatività dei lavoratori non era sentito come paragonabile al proprio. Non era affatto solo una questione di numeri.

Era una questione politica e culturale di fondo. In primo luogo, la scissione del 1921 nasceva sì dall'imperativo di aderire a una richiesta della Terza Internazionale, ma aveva dietro di sé una feroce polemica contro i riformisti socialisti, considerati traditori della rivoluzione e della classe operaia. L'antiriformismo era nell'atto di nascita del Partito comunista. Per questo quando, fatta la scelta per la via democratica e abbandonata, o almeno accantonata per un periodo indeterminato, la prospettiva rivoluzionaria, i comunisti elaborarono una strategia delle riforme, queste riforme si dovettero chiamare «di struttura». La specificazione serviva a chiarire che non si trattava di riforme qualsiasi; non delle riforme dei riformisti. Le riforme di struttura erano, se possibile, riforme rivoluzionarie.

L'ossimoro non fu forse mai pronunciato, ma questo era il concetto. Erano riforme speciali, che non si sarebbero limitate a rendere più giusto e accettabile il sistema, ma lo avrebbero poco alla volta trasformato in qualcosa d'altro. Questo espediente linguistico, ma non solo linguistico, consentiva di non rivedere il giudizio sul riformismo socialista di inizio secolo (Turati, Treves) e di guardare con molto sospetto anche alle riforme – che pure a loro volta i socialisti volevano di struttura – tentate dal centrosinistra negli anni Sessanta. Il Pci faceva un gran parlare di riforme, dunque, ma spostandole al di là dell'orizzonte della politica quotidiana, derubricata come «gestione dell'esistente».

Non a caso Berlinguer, quando veniva richiesto di indicare il motivo per cui il suo partito comunista non poteva diventare socialdemocratico, rispondeva che le socialdemocrazie si limitavano appunto a gestire il sistema esistente, mentre i comunisti volevano andare oltre. Oltre il sistema, cioè oltre il capitalismo. Che significa riformismo, se non prospettare soluzioni ai problemi della società presente, che facciano avanzare il paese nella giustizia e nella libertà? I comunisti italiani, nonostante la specificità del loro comunismo, e nonostante la decantata tradizione del riformismo emiliano – che restava però un'esperienza non generalizzabile a livello nazionale e statale – non erano realmente riformisti, neanche nella loro ala «migliorista» (Morando 2010).

E anche per questo non erano realmente pronti alla prova del governo. In conseguenza di questo contraddittorio rapporto con il riformismo, il Pci aveva verso la tradizione del Partito socialista, che avrebbe dovuto essere anche la sua, un atteggiamento non molto diverso da quello dei cristiani nei confronti dell'Antico Testamento, la cui verità si illumina solo a partire dal Nuovo. E come i cristiani sono stati spesso feroci nemici degli ebrei, rimasti fedeli all'Antico Testamento, così i comunisti potevano essere feroci nemici di quelli che erano



rimasti nella fede socialista. Lo dimostrarono negli anni Trenta, quando l'Internazionale comunista considerò i socialdemocratici complici dei fascisti e conìò la categoria di socialfascismo.

Questa posizione fu poi superata, ma la profonda diffidenza e avversione verso la socialdemocrazia in quanto tale ha continuato ad agire anche dopo la fine del Pci, determinando scelte importanti dei postcomunisti. Non è un caso che solo adesso, nel 2014, il Partito democratico decida di aderire al Partito socialista europeo: paradossalmente, ma non troppo, proprio quando c'è un segretario estraneo alla storia comunista. In secondo luogo, agiva una concezione dell'egemonia che, lasciata per strada la ricca articolazione culturale delle tesi gramsciane, si risolveva in una presunzione di superiorità per il Partito comunista, destinato al primato per necessità storica. Se l'egemonia è guida di una composita alleanza di forze sociali e politiche, essa dovrebbe essere conquistata sul campo grazie a una profonda e capillare attività politica e culturale, come del resto è suggerito dalle analisi di Gramsci, di cui altrimenti non si capirebbero la vastità e la minuziosità.

Nel Partito comunista c'era sì una ricca attività politica e culturale, ma c'era anche una forte ed evidente tendenza a pensare che l'egemonia gli spettasse di diritto, per la sua forza, ma soprattutto per la sua capacità di intendere e rappresentare il movimento della storia. Fiero della sua superiorità culturale e organizzativa, della serietà e capacità dei suoi dirigenti, il Pci non era propenso a riconoscere un ruolo paritario a un altro partito. Dava così ragione a Luciano Cafagna, secondo il quale l'egemonia comporta una delegittimazione della capacità di rappresentanza altrui; e quindi contiene «una forte e inevitabile dose di settarismo, che fa a cazzotti con l'unitarismo, nonché una grave venatura totalitaria» (Cafagna 1991).

Questa presunzione di superiorità, questa venatura totalitaria, rendono molto difficile ai comunisti accettare un rapporto di competizione con il Psi, che invece con Craxi spinge proprio in questa direzione. C'era forse una vena di follia nell'intenzione di riequilibrare le forze dei due partiti, dei quali l'uno valeva tre volte l'altro. Ma la competizione politica e culturale era legittima e poteva essere positiva. Accettarla avrebbe potuto indurre il Pci a misurarsi con alcuni dei suoi nodi identitari. Ma il Pci non l'accettò, fu stupito e indignato dagli attacchi socialisti, li respinse al mittente, accusandolo di avere effettuato una mutazione genetica. Come dire: non siete più quelli che eravate e che dovrete essere.

Quando lanciavano quest'accusa, i comunisti non si riferivano solo ai già noti peccati socialisti nel campo del finanziamento né al loro stile di vita. Si riferivano in primo luogo alla politica, a quello che ai loro occhi era un tradimento del rapporto genetico con la classe operaia, di cui i socialisti si rendevano colpevoli quando non riconoscevano che il Pci ne era il primo e più legittimo rappresentante. La vicenda dei finanziamenti illeciti, che coinvolgeva in realtà tutti i partiti, ma ha travolto in prima persona Craxi, è stata ricostruita in modo



magistrale da Luciano Cafagna (nel 1993 e nel 1996), ai cui lavori rinvio.

Cafagna esamina gli errori politici commessi da Craxi nella costruzione della sua leadership, rimproverandogli nella sostanza un difetto di ambizione politica. Craxi, si potrebbe dire, disegnò la propria figura di uomo forte negli interstizi del sistema politico, senza veramente puntare a scardinare il simmetrico potere di posizione di Dc e Pci, accontentandosi dei vantaggi di un potere di coalizione, certamente grande ma subalterno. Lanciò al Pci una sfida che poteva essere robusta, ma non ebbe la forza di condurla avanti sul piano dei contenuti. Forse la costruzione di una egemonia socialista nella sinistra non era possibile, data la sproporzione non solo dei voti, ma anche delle risorse organizzative, economiche, culturali.

Chi è giovane oggi e vede come si sono ridimensionati i partiti non può immaginare quale ramificato sistema di forme associative costituisse la galassia comunista (come del resto quella democristiana, che però si appoggiava molto sulle organizzazioni cattoliche). Dai sindacati alle cooperative, dalle Case del Popolo alle varie leghe, alla risorsa forse più preziosa: gli intellettuali nelle loro diverse figure. Di questa complessa costruzione oggi non resta quasi nulla, e forse è meglio così. La società civile certamente ne ha guadagnato in libertà e autonomia intellettuale; la politica, però, ha perso molto del suo spessore, sia in senso etico che in senso culturale. Negli anni Settanta, ad ogni modo, e ancora negli anni Ottanta, il Pci godeva di questo immenso patrimonio, mentre il Psi no. E non era una differenza da poco.

Craxi cercò di supplire con una forma di guerra di movimento, che esaltava la sua autonomia e il suo decisionismo, e che spiazzava il Pci, da sempre abituato a una prudente guerra di posizione. Cominciò a occupare tutti gli spazi politici che i due maggiori partiti lasciavano liberi: la trattativa nel caso Moro, la laicità, perfino l'orgoglio nazionale nell'episodio di Sigonella. Cavalcò abilmente l'insofferenza della sinistra intellettuale verso il compromesso storico. Flirtò con i radicali e con i movimenti extra-parlamentari. Si dette il ruolo di leader moderno, libero sia dai rituali comunisti che da quelli democristiani, vicino ai luoghi della modernità italiana, soprattutto negli anni Ottanta. Il Pci non riuscì a capirlo, forse non cercò nemmeno, indignato dalle pretese di autonomia e dalla spregiudicatezza delle scelte. Un importante dirigente comunista, Alfredo Reichlin, ha raccontato l'incontro che si svolse alle Frattocchie tra il segretario socialista e Berlinguer nel 1983. Il clima era amichevole, si discuteva tra compagni. Berlinguer – ormai tramontato il compromesso storico – insisteva per un nuovo patto tra i due partiti della sinistra; Craxi obiettava che fosse più utile condizionare la Dc stando al governo. Ma il punto interessante è questo: «Craxi mi prese sottobraccio per fare quattro passi insieme nel giardino. Mi fece un discorso molto aperto: vedi, tu puoi capirmi, Enrico è una persona straordinaria che però vive un po' fuori dal mondo. E mi descrisse il mondo che lui vedeva crescere a Milano...» (Reichlin 2010).



Craxi interpretava, non senza spregiudicatezza, un paese diverso, più laico, più moderno, più europeo. Berlinguer, culturalmente e caratterialmente, era chiuso nel suo rifiuto del consumismo e dell'individualismo, visti come elementi corruttivi. L'incontro era difficile. La scoperta di Tangentopoli, ovviamente, ha confermato tutti i pregiudizi antisocialisti; ancora oggi nella sinistra di origine comunista il disprezzo e talvolta l'odio per i socialisti è forte. Non si vede così che le due sinistre si sono consumate entrambe nel duello che le ha opposte, secondo Reichlin, come i polli di Renzo. Socialisti e comunisti hanno mancato insieme, per vie diverse, l'occasione di governare una fase di cambiamento e di rinnovamento del paese, indebolendosi reciprocamente invece di rafforzarsi. Al Pci resta la responsabilità di non avere sostenuto, quando era possibile, un governo Craxi, preferendo inseguire l'accordo con la Dc piuttosto che riconoscere una primogenitura democratica al Psi; ai socialisti quella di non avere mai veramente scommesso su una alternativa di sinistra, preferendo annidarsi nel sottogoverno all'ombra della Dc piuttosto che affrontare le difficoltà di un'alleanza con il Pci. Inutile dire che questo reciproco scacco tra i due partiti della sinistra non poteva che favorire la centralità della Dc, a cui fu così regalato un buon decennio di permanenza al governo.



Formicoli

Alberto Abruzzese

Professore Emerito
IULM - Milano

1. La fine della scrittura nella polverizzazione dei linguaggi

Tra le mani avete carta da leggere come si legge sulle pareti di un muro oppure avete la sua riproduzione sullo schermo in immagine fluorescente: immateriale ma comunque anche essa scolpita così come, in origine, l'alfabeto fece scavandosi la via attraverso la pietra e più avanti attraverso la cera. Tuttavia niente pare oggi di più precario e caduco a fronte dell'onda inarrestabile dei linguaggi digitali che vanno ricombinando insieme tutti i segni insorti a far da significanti nel tempo lunghissimo della civilizzazione umana: prima, durante e dopo la scrittura. Contro di essa e insieme a suo vantaggio e svantaggio. Potenziamento e de-potenziamento a seconda dei sensi. Eppure la carta è "pesante", con un suo peso specifico, resistente. E lo schermo che, seppure insidioso e vulnerabile, le fa ora da luminoso supporto ci costringe ancora all'uso degli occhi come privilegiato accesso al mondo esterno: ad ogni sua cosa che abiti al di là della nostra pelle e chiedi d'essere nominata. Tuttavia si fa sempre più motivo di lamento e di lutto la già più che prossima polverizzazione di questi supporti – comunque supporti di diversissima ma analoga rigidità, resistenza, quanto ad un effettivo accesso di esperienza vissuta – in quanto tale vanificazione sembra mettere in pericolo non solo l'editoria cartacea, il suo sistema storico e culturale, mentale e territoriale, ma con essa anche la scrittura in sé, ben oltre il libro. E oltre la sua evoluzione in ebook. Sembra annunciare la fine di ogni forma di scrittura mentale, individuale e collettiva: siamo prossimi – cioè già dentro senza accorgercene – all'implosione in altre tracce di sensorialità della straordinaria complessità dei suoi apparati geopolitici, mnemonici e relazionali, operativi.

Ovvio entrare in allarme, se ripensiamo alle precedenti conquiste umane della tecnica, al loro potere distruttivo e, proprio in virtù di questo, rigenerativo. Sappiamo bene quanto di secolo in secolo la scrittura abbia distrutto l'oralità modificandone le forme, gli emittenti e i riceventi, facendosi carico al contempo di produrre una serie di rivoluzioni del linguaggio umano che, ancora oggi non interamente compiute, sono andate divorandosi l'un l'altra: dalla fotografia al cinema, dalla televisione al computer. Dai suoi programmi al web. Per arrivare di nuovo all'oralità o qualcosa di simile. Eppure non è poi tanto ovvio, scontato, comprensibile questo allarme: possibile che un tale collasso della scrittura – molto più che semplice tracollo degli scriventi – possa accadere in un presente di così tanta crescita esponenziale di scritture e non soltanto di piat-



taforme di suoni e immagini? Sarà dunque ancora molto lunga la strada della loro perdizione? In ogni caso, insieme se non prima, dovrà accadere qualcosa di irreversibile anche nella nostra voce di dentro. Ed oltre la voce: sin nella macchina cerebrale che la detta, la fa pensare e parlare. E dentro le macchine cibernetiche ad essa sempre più biologicamente connesse, sino a farsi voce esse stesse. E pretendere di rinominare il mondo.

Per il momento ci sarà modo di continuare a editare (che altro se non predisporre, mettere in scena, in comune) e ci sarà modo di farlo per mezzo di vecchi e nuovi strumenti tipografici, nuove impronte di scrittura. Ma la durata di questo intervallo – o attesa che sia – avrà un senso a patto di ripensare sin dalle sue radici la scrittura liberandola della sua ambizione di segno indelebile e generativo, fondante, sovrano. A patto di trascinarla dunque fuori di sé, a misura delle metamorfosi sensoriali che stanno emergendo nell'esperienza vissuta del mondo. Si può allora seguire questa nuova traccia pseudo-alfabetica o piuttosto farla riemergere per metterla alla prova. Ci fu un tempo in cui nessuno avrebbe pensato di poterla separare dalla propria voce interiore se non rimettendosi al dettato divino, sacrificandosi alla sua volontà suprema e ammutolendosi nella preghiera votiva). Si può allora rivedere la scrittura, ma solo una volta che la scrittura – liberata dalla sua tradizione autoritativa (di queste tradizioni, il presente si rivela sempre più selvaggiamente insofferente in quanto segno di esclusione e sopruso) – si mostri essere davvero nello stesso luogo della lettura: nel medesimo sentimento delle sue interpretazioni più aliene, imprevedibili, sino all'incomprensione. E viceversa, lo stesso discorso vale per quelle scritture che bruciano se stesse e cercano un senso nelle loro stesse ceneri. Il regime di conversazione che tanto sopravviene ai media tradizionali con il dilagare dei social network non riguarda soltanto una minuta varietà di interlocutori ma un Interlocutore Generale: un general intellect dei circuiti digitali uno a uno, uno a molti, molti a uno, molti a molti. Non ci si lasci ingannare o intimorire dalla aggressività personale, singola, di cui spesso si traveste tale condizione di massima interlocuzione: è l'eccitazione di una persona sempre più impegnata a conversare direttamente con la pluralità di discorsi che si compongono e scompongono nella singola natura di ciascun altro. Singolarità in cui il diaframma tra interiorità e exteriorità è caduto in modo molto più violento di sempre.

Le rivelazioni non dicono nulla sul futuro ma lo dicono su un presente che finalmente si riconosce per quello che è stato. O almeno se ne risente. Lo sviluppo delle tecnologie digitali sta ora rivelando – forse non ancora producendo ma di certo rivelando – la scrittura e la lettura, l'una e l'altra, come i due indistinguibili, inseparabili momenti che la mente umana alfabetizzata pratica o almeno ha sino ad ora praticato per esprimersi ed essere espressa. Due attimi che si anticipano a vicenda. In uno stesso istante. Quindi immersa dentro l'intensità dei processi di digitalizzazione della vita quotidiana, la scrittura – là



dove il pensiero si fissa per coincidere con la lettura interiore che lo ha predetto – continua ad esserci proprio grazie agli infiniti flussi di lettura che, così a lungo resi necessari alla vita delle parole, hanno comunque la necessità – forse provvisoria, forse caduca, ma comunque qui e ora – di prodursi e riprodursi in un supporto visibile. Per quanto, appunto in virtù del loro intensificarsi, di necessità sempre più rapido ed effimero, si tratti di scritture sempre più tradotte in immagini e immagini sempre più riconsegnate come scritture. Una fantasmagoria di significanti e significati sempre più in contrasto tra loro: del resto già nei secoli ultimi il mondo s'è gonfiato di enormi accumuli e discariche di sensazioni "impure". Ognuna di queste sensazioni, sempre di ritorno, pretende sempre ancora il completamento di una interpretazione. E tuttavia ogni interpretazione disponibile ne risulta al contempo infranta.

Se dunque a correre rischi di estinzione è l'editoria cartacea in quanto apparato che frena la ripresa di una reciproca sorgiva coincidenza tra scrittura e lettura, così inibendo il trionfo della parola viva su l'una e l'altra (o meglio sullo stesso loro avvenire nell'immaginario, sul loro "evento"), si tratta allora di capire cosa sia davvero in pericolo andando al di là del libro, materia e figura simbolica di quella distanza che la civilizzazione ha sempre più imposto tra ciò che è chiuso nella scrittura e ciò che si apre nella lettura. C'è da capire cosa sia a far tremare spingendosi a volere sentire oltre il volume-libro: sarebbe questo l'unico sigillo da aprire se si vuole godere di una rivelazione, l'unico scrigno in cui custodirla e preservarla? Sarà ancora così per molti di antico regime almeno sino a quando il libro saprà abitare ed essere abitato. Ma già ora non è più così come era prima, quando il suo abitare il mondo, comprenderlo, fu la propria forma assoluta di potere. Tanto più efficace quanto più forma di conoscenza oggettivamente distante dalla vita quotidiana dei sottomessi alla sua parola. Al suo Verbo. Ci sono state folgoranti eccezioni, ma le eccezioni ci sono per confermare la regola.

Tuttavia non è detto che all'editoria tradizionale - meglio di essa quella più leggera, meno appesantita dalla storia, dai suoi contenuti, dai suoi soggetti e dai suoi modi di produzione - venga meno la possibilità di intervenire avendo ancora una propria funzione, seppure provvisoria, a scadenze sempre più rapide e sedimentazioni sempre più segrete. Magari funzione anche sacrificale quanto più data per salvifica. Le battaglie di retroguardia fruttano spesso persino qualcosa di più e di diverso da quelle d'avanguardia. Fanno piazza pulita dei ritardatari più irriducibili. Nella particolare congiuntura delle attuali relazioni umane – caratterizzata dalla loro implosione al di qua e al di là dell'umano - i fogli di carta (oppure le loro impronte digitali) possono ancora farsi sensibili a questo nostro particolarissimo clima.

Ma quale clima? Quale perturbazione? La qualità dei mutamenti deve sempre molto a quanto profondamente essi riescono a vivere e fare vivere la loro pulsione distruttiva. E' allora utile fermare l'attenzione su ciò che si dilegua.



Non per trattenerne il destino ma per meglio attrezzarsi per ciò che seguirà e già sta seguendo. Anzi è seguito. Per accettarne più facilmente, felicemente, la necessità. Sensazioni, appunto: stato d'allerta. Tremori in cui sapere auscultarsi, per quanto "senza volere" e "senza sapere". Prendere appunti di sé su fogli sparsi che, una volta assolta la loro funzione, possono essere gettati via, come accade sui social. Il libro monumentale continuerà ad avere mercati di antiquariato, ad essere un oggetto a caro prezzo, come l'arte sublimata dal passato o dal mercato; ma il libro effimero - la miriade di testi editi ogni anno, tra sommersi e segnalati, letti e non letti, revenants o neonati - sarà il solo a potere soddisfare non un'epoca e neppure un'epoca di mezzo, ma le giornate di congedo, di scadenza, del loro stesso tempo breve.

Nell'euforia delle nuove piattaforme espressive del web, s'è detto a lungo intorno alle doti psicosomatiche dei linguaggi digitali. Alla valorizzazione o alla penalizzazione di queste doti va ricondotta anche la questione del conflitto, reale o simulato che sia, tra barbari e civilizzati, tra linguaggi alfabeti e linguaggi alfabetici della civilizzazione; opposizioni tanto incastrate nelle più classiche dicotomie della società moderna da essere ora, con il suo tramonto, tutte più o meno destinate ad un lungo, insistente finale. Oggi di tali dicotomie si parla con più indecisione: cautamente nei confronti degli entusiasti della rete ma anche, seppure in chiave non apertamente critica, nei confronti dei conservatori ad oltranza della letteratura. Le ragioni di tali cautele se non ripensamenti? Molto complicate. Spesso anche molto noiose, lapalissiane o pretestuose. Questo avviene per il fatto di volere criticare il "mondo nuovo" a partire dai criteri del "vecchio mondo" e viceversa, ma senza una possibile via d'uscita perché è proprio l'ideologia moderna del "nuovo" - il moderno che celebra se stesso aggettivandosi tale - a girare a vuoto alla stessa maniera dell'anello di Moebius che offre un solo piano d'azione facendo credere che si tratti invece di due, uno nel rovescio dell'altro.

2. La competizione come fine della competenza

Siamo dunque al centro del problema in testa ad ogni piattaforma editoriale che voglia indicare come proprio orizzonte di riferimento ciò che lega alla scrittura diverse forme espressive quali il teatro e le arti figurative, la voce recitata e l'immagine parlata, parlante. Letterature, immagini e voci ricalcate, incise. Che altro se non la parola - ancora la parola - le attraversa tutte? Quindi anche il libro: non il libro come istituzione ma il libro nella sua sparizione, come lettera che muore (un paradosso che ha per maestro un grande e "spropositato" saggista come Gabriele Frasca). L'attualità paradossale del dispositivo cartaceo in cui per secoli la parola è stata custodita, sigillata, e che ora s'è fatto problema. Problema affascinante. Stregato. E infatti chi oggi s'avventura a fare l'editore è vittima di un pericoloso re-incantamento. C'è della follia in lui. E a lui si adatta lo scopo professionale di cui ho detto: mettere se stesso a rischio per fare



circolare fogli di carta in cui le parole che vengono da fuori e da dentro possano vivere ancora seppure alla giornata (un modo di dire che fu esecrabile ed oggi s'è fatto condizione necessaria).

Stato d'allerta, ho detto. Per questo m'è venuta in mente (da dentro) la sensazione del formicolio. La gamba affetta da un difetto di circolazione che si rivela nel dare spessore, consistenza, alla pelle e così la fa dolere e, facendola dolere, la fa presente: è la pelle infinita, nel suo dritto e nel suo rovescio, di cui ci parla in modo genialmente delirante – ostinatamente liminare, stimolante, libidinale – Jean-François Lyotard (un autore tra quelli che non si può evitare di citare anche volendo ripudiare il metodo della citazione). Il formicolio fa sentire la pelle come un ostacolo – e insieme come apprensione – tra il dentro della carne umana e l'esterno mondo in cui essa abita: si dipana, si corrompe ed è corrotta d'altro da sé. Lo si deve, questo formicolare, ad un alterarsi della trasmissione dei segnali nervosi (quindi alla capacità che i nervi hanno d'eccitare e connettere). Lo si deve a un difetto di comunicazione, di trasmissione, che fa venire in superficie la vita remota del corpo, appunto la carne, quella che funziona nel modo né volontario né involontario dei desideri. Questa pressione sui nervi può essere causata da una frattura (eccesso o errore di movimento) o da una lussazione (eccesso di lusso) o da lussuria (eccesso di piacere). Ed anche dal restare fermi per troppo tempo. O fare qualche abuso di droghe (lo sono anche le serie televisive di ultima generazione: prove estreme di sopravvivenza).

Sino a provocare perdita di sensi e di coscienza. Sino a bloccare, paralizzare l'intero corpo. Da venticello a tempesta. Ma ad essere esemplare è proprio quel brulichio – guarda caso lo stesso termine d'uso per la folla così come per l'agitarsi nella mente di troppi pensieri – che per varie ragioni psicofisiche turba la cute di un dolore insistente ma lieve, sospeso tra fastidio e quasi piacere. Un formicolio che s'annuncia senza scopo, innocente. Un bollire sottile. Eppure può essere persino il primo segnale di un cancro, il primo riverbero della sua invadenza mortale ... o almeno così si può credere, data la stretta affinità tra brividi di piacere e brividi di paura.

3. Che le neuroscienze stiano oggi penetrando in ogni disciplina potrebbe essere una buona novella, un buon antidoto per i mali dell'ideologia. Oppure potrebbe significare soltanto una nuova chiave di sicurezza. Un nuovo settimo sigillo. L'imposizione di un nuovo varco da aprire chissà dove e quando. Un espediente per ricominciare, invece che per finire. Una nuova disciplina, insomma (forse ne sono la premonizione le retoriche dell'eccellenza e della valutazione di cui s'ammantano le regole delle attuali istituzioni della scuola e dell'istruzione). Potrebbe significare una nuova canonizzazione dell'essere umano sempre in guerra con se stesso per mezzo di sé. L'editore di carte ipersensibili – la soggettività e oggettività brulicante che potrebbe interpretare – è per me una persona chiamata ad orientarsi su questo bivio e tagliare la propria strada per il verso più opportuno. Scelta ultimativa, a patto di non volere deciderla come



ultima in quanto unica possibile. Immersi nella crisi del capitalismo, ne abitiamo le sue rovine e insieme frequentiamo la cieca volontà di potenza instaurata dalle economie politiche che sovrastano tali macerie, tali rovinosi territori, senza incontrare più alcun freno alle proprie esclusive necessità e alla sofferenza che esse producono nella nostra carne. E' allora proprio questo paesaggio a suggerire a molti il desiderio – dall'alto e dal basso delle società – di restaurare le capacità “frenanti” dei vecchi regimi politici? E' una scelta giusta o ingiusta? Rispetto a cosa e a chi?

Il principio bellico della competizione, fondato sugli arsenali della civilizzazione moderna, della sua paradossale storia di morte per la salvezza e salvezza per la morte, sta schiacciando ogni passata competenza riguardo a come fare mondo. E questo avviene, si fa avvenire, si fa futuro, perché il mondo su cui agisce la competenza umana continua ad essere lo stesso mondo che fu alla base della progressiva occidentalizzazione del pianeta terra. L'attualità della parabola europea questo ci insegna: non soltanto il fallimento delle nazioni d'Europa ma dell'intero sistema mondiale delle nazioni. E allora vuol dire che la competenza, invece di convergere in sinonimo di competizione, dovrebbe piuttosto competere con se stessa. Arrivare a immaginarsi, almeno immaginarsi, di potere porre un qualche freno – niente più che un freno, altrimenti sarebbe ideologia e delirio di potenza – alla catastrofe della globalizzazione, e a quanto ne verrà, solo mutando radicalmente il proprio orizzonte sul mondo. Esercitando i sensi della propria persona così che essa contravvenga a tutto ciò che la obbliga socialmente. Tenendo uno sguardo strabico su ogni attuale riproposizione del nesso progressista e quindi umanista secolarmente instaurato dall'idea che la competenza debba riguardare la competizione, la debba produrre o ne debba essere il prodotto senza alcun scarto. E dunque che non vi possa essere un “distacco” – un vuoto – tra competenza e competizione. Sta qui per me il formicolio di sensi in grado di stregare una attività editoriale finalmente competente della incompetenza della società in quanto tale. Non ho esperienza di cosa provi un corpo morso dal vampiro (un etimo dell'aggettivo “stregato” lo richiama), ma forse si tratta appunto di qualcosa di assai simile a un formicolare di dentro e di fuori della pelle.

C'è infine di mezzo – a volere concludere sul formicolare dentro e fuori della pelle – anche la questione sollevata intorno agli “imbecilli” di Umberto Eco. Questione che continua a porre una distinzione sapienziale tra chi è in grado di governare il proprio ambiente e chi appartiene alla sua incosciente, passiva deriva. Questo genere di punto di vista assegna un ruolo critico – comunque critico, distintivo, sia esso nel giusto o meno, quindi ordinariamente critico, critico per statuto – soltanto ai dispositivi di potere che dominano il mondo pretendendo di interpretarlo esclusivamente attraverso i propri stessi canoni. Quasi che la formula secondo la quale il problema della società civile nascerebbe quando gli strumenti – la tecnica – si sostituiscono ai fini della natura



umana, escluda di fatto dal suo quadro di valori la promiscuità della vita quotidiana, e cioè la costante, seriale, sovrapposizione tra mezzi e fini in una sola necessità di sopravvivenza. Imbecille viene da baculum. Anche “bacillo” ha la stessa provenienza. Bacillo si dice un microorganismo a forma di bastoncino diritto o curvo, patogeno per l’uomo in quanto, alimentato in ambienti ostili alla carne umana, aggredisce la sua cute, producendovi, tra varie mufte, il “carbonchio cutaneo” (il carbonchio, pensate! C’è una letteratura che ne ha parlato come pietra preziosa e lucente, diamante). Quindi esiste una relazione intima tra imbecille e bacillo: il primo, l’imbecille, è un corpo dal linguaggio imperfetto, carente: natura nata bisognosa e, per questo motivo, vita costretta a ricorrere ad un bastone per sopravvivere. Per vivere oltre la propria vita naturale, l’imbecille – facendo virtù del proprio difetto – si fa allora tecnica. Dunque siamo tutti imbecilli. Il secondo, il bacillo, diminutivo di bastone, è protesi ben più subdola e ambigua: viene dall’ambiente che ospita l’umano. Il bacillo è a sua modo una protesi dell’ambiente e, nel suo attaccarsi al corpo umano, non lo sostiene ma lo corrompe, lo può persino annientare proprio a ragione delle leggi di sopravvivenza dell’ambiente. C’è una tecnica del mondo estranea all’umano e poco incline ad esserne assoggettata e cioè a diventarne l’oggetto inerme e passivo (se mai lo è stata veramente e non solo nell’immaginazione umana). Così come, all’inverso, questo stesso pustoloso formicolio, debitamente trattato dalle scienze umane, si trasforma in cura (antibiotici: morte in cambio di vita, tecnica contro tecnica). Insomma, sempre di formicolii dei sensi si tratta: in una serie di metamorfosi che dalle piccole imperfezioni quotidiane arrivano alla oscurità e insieme lucentezza della morte. Questo è la tecnica che ci si ostina a volere ritenere come qualcosa di estraneo all’essere umano e al mondo vivente.



La nottola di Minerva: riletture di una gravidanza senza parto

Giuseppe Bertagna

già Professore Ordinario
Università di Bergamo

Non chiamerei il ventennio 1965-1985 l'età dell'ottimismo pedagogico. Mi pare più teoretico, e molto meno ideologico, e cercherò poi di spiegare a mio avviso perché, indicarlo come l'età dell'ebbrezza, quella che precede lo stadio senza ritorno dell'ilarità degli abissi, la sindrome che colpisce i sommozzatori che cadono nello stato di anossia. Ciò a cui oggi sembra purtroppo destinato il nostro paese. Almeno dal punto di vista delle scuole e dell'istruzione superiore, senza una radicale discontinuità con l'impianto e le abitudini del passato.

1950-1980: i tre decenni dell'accumulo

Nel 1945 avevamo dietro le spalle una guerra devastante. Letteralmente rubando le parole usate da Giuseppe Garibaldi, nel 1849, al Parlamento della Repubblica romana, nella quale i suoi «pochi» 4700 uomini avrebbero dovuto fronteggiare gli 86 mila delle forze combinate francesi, spagnole, napoletane, toscane e austriache, ciò che Winston Churchill promise ai compatrioti nel suo discorso ai Comuni il 13 maggio 1940 («Blood, toil, tears and sweat», sangue, fatica, lacrime e sudore), tolto fortunatamente il sangue, già in abbondanza versato, fu il leitmotiv anche dei discorsi che i governi del primo dopoguerra fecero risuonare al popolo italiano.

Eppure tra il 1948 e il 1958 il nostro Pil crebbe del 5,7% annuo, tra il 1958 e il 1961 del 7,5%, tra il 1961 e fino alla fine agli anni ottanta tra il 4 e il 5%. Il reddito reale pro capite per abitante nello stesso periodo quasi si quintuplicò. La disoccupazione scese sotto la soglia, detta «frizionale», del 3% nel 1962, segnando in pratica il raggiungimento della piena occupazione che resistette fino agli anni settanta. Dal 1951 al 1981, la speranza di vita passò da 63 a 71 anni per i maschi e da 67 a oltre 78 per le femmine. Le nascite furono di 860 mila nel 1950, 929 mila nel 1960, 906 mila nel 1970: il baby boom. Gli analfabeti scesero dal 13 al 2%. Gli iscritti all'università passarono da 227 mila a oltre un milione. I morti nel primo anno di vita passarono dal 67 al 14 per ogni mille abitanti. Nel 1975 l'Italia divenne la settima potenza industriale del mondo. E all'inizio degli anni ottanta si parlò per un po' addirittura di sesta.

Perfino la storica divaricazione sud nord diminuì. Istituita nel 1950 per: a) finanziare la politica delle infrastrutture; b) aiutare l'impresa privata; c) finanziare l'intervento diretto dello Stato, la Cassa per il mezzogiorno, spendendo fino al 1980 circa 100 mila miliardi di vecchie lire, giocherà un ruolo importante. Ma forse addirittura meno decisivo delle rimesse che i molti contadini del



sud emigrati prima all'estero e/o poi nelle fabbriche del nord fecero rifluire sui loro territori.

In questo contesto, la scuola e l'università divennero un formidabile ascensore sociale fino alla fine degli anni settanta. I figli avevano una probabilità altissima (pare ben oltre il 90%) di raggiungere un benessere maggiore dei genitori.

Dal 1975 inizia l'inversione di tendenza. Le nascite, ad esempio, da 800 mila nel 1980, scendono a meno di 600 mila nel 1990, nel 1995 si ha il minimo storico dell'indice di fecondità per donna, quindi sempre meno nati fino ai 435 attuali (2019). Contemporaneamente la crescita economica italiana rallenta. Il fenomeno diventa vistoso negli anni 90, fino a giungere ai livelli attuali in zona ormai negativa. Anche il reddito pro capite in termini reali diminuisce (parliamo di media statistica, perché i ricchi sono sempre più ricchi e più pochi e i meno abbienti sempre più meno abbienti e più numerosi). Stesso discorso per l'occupazione e, soprattutto, per la produttività ad addetto: in crescita dagli anni cinquanta fino quasi alla fine degli anni settanta, dagli anni ottanta in declino e oggi ai preoccupanti livelli che l'Istat documenta in modo impietoso. Nonostante la robotica e le tecnologie nell'impresa 4.0 che avrebbero dovuto incrementarla¹.

Dagli anni ottanta, anche l'ascensore scuola-università entra in crisi e decelerava fino a fermarsi: la probabilità è via via scesa al 25%. Guardando i dati degli ultimi decenni, per la classe media la possibilità si è abbassata ancora di più. Dal 2008, poi, è apparsa la prima generazione che con ogni probabilità starà peggio dei genitori. Non è più la disuguaglianza che impaurisce come dagli anni cinquanta agli ottanta. Si potrebbe combattere. Si è combattuta. È la proiezione di sé nel proprio futuro, questa volta, che risulta negativa e inquietante. Siamo dinanzi al nuovissimo fenomeno della cosiddetta «divergenza secolare»: solo qualche unità percentuale di ricchi senza problemi di sicurezza personale e di lavoro, tutti gli altri esposti a fluttuazioni e contingenze molto arbitrarie e per nulla rassicuranti sul proprio futuro nel mondo globalizzato².

E tutto questo con un debito pubblico che, nel frattempo, è esploso. Nel 1950 era al 31% del Pil; nel 1960 sale soltanto al 31,9%; nel 1970 giunge al 36%; nel 1980 raggiunge il 55%; nel 1990 sale al 92%; da allora abbiamo cavalcato il debito fino ad oltre il 136% del Pil.

¹Istat, Misure di produttività, Roma 2019. Dal 1995, la produttività del lavoro è cresciuta in media dello 0,4 per cento all'anno, collocando l'Italia in coda a tutti i Paesi dell'Ocse. Per fare un confronto, in Germania, nel medesimo periodo, la produttività del lavoro è cresciuta a tassi annui tre volte superiori al nostro. Ancora di più in Francia (1,4%) e Regno Unito (1,5%), con una media Ue pari a 1,6% annuo. Se invece pendiamo la produttività del capitale (ovvero la misura di quanto si produce con lo stock di capitale accumulato tramite gli investimenti), essa è diminuita dello 0,7% ogni anno. Un flop clamoroso nell'allocazione degli investimenti. E se guardiamo alla produttività totale dei fattori (TFP) – che misura di quanto il progresso tecnico e organizzativo contribuisca a un più efficiente combinazione di capitale e lavoro – essa è rimasta a zero, mentre in Germania la TFP cresceva dello 0,8% all'anno. Questi i dati medi.

²C. Bastasin, Viaggio al termine dell'Occidente. La divergenza secolare e l'ascesa del nazionalismo, Luis univ. Press, Roma 2019.



Nel 1981, Giorgio Gaber, con la sua canzone *Se fossi Dio*, se la prendeva con Aldo Moro, ucciso l'8 maggio 1978 dalle Brigate Rosse, e con la Democrazia Cristiana per lui come per la sinistra «responsabile maggiore di trent'anni di cancrena italiana». Bisogna ammettere, con il senno di poi, che si sbagliava e che anche i marxisti più ideologici di quel periodo lo ammettono senza incertezze³. È la ricchezza accumulata in quel trentennio, infatti, che permette ora al patrimonio dei pensionati di mantenere figli e nipoti con lavori saltuari, se non Neet. Si erano illusi che bastasse una laurea o un diploma per avere un «posto» sicuro e ben retribuito. E magari anche per poter fare figli. La realtà è, purtroppo, ben diversa. E con distorsioni incredibili. Un esempio. Nel crisi statistica della produttività italiana, un settore ha sempre fatto eccezione negli ultimi 24 anni: quello delle medie aziende su mezzi di trasporto, meccanica, meccatronica, farmaceutica, moda/tessile/abbigliamento. Ha avuto performance di produttività talora persino superiori a quelle raggiunte dai nostri primi competitor come Francia e Germania. Senza questo contributo (la meccanica strumentale ha un saldo di bilancia commerciale positivo con il resto del mondo che vale quasi 60 miliardi di euro annui), il quadro della produttività media sarebbe ancor più drammatico: il nostro pil sarebbe del 7% inferiore e il debito pubblico sarebbe già intorno al 145% del Pil. Ma qual è la distorsione incredibile? Che da dieci anni questo settore, per svilupparsi, cerca competenze che i giovani non hanno maturato nei loro percorsi non solo formativi, ma anche orientativi, di personalità. E così il 60% dei posti disponibili qualificati e ben pagati resta desolatamente inoccupato. Una situazione che non può durare molto, come si capisce. Fino a quando questo settore potrà mantenere, infatti, le performance che ha avuto se permangono queste condizioni?

La domanda da porsi a questo punto è la seguente: perché dalla fine degli anni settanta il nostro Paese inizia questo suo lento declino in quasi tutti gli indicatori? La risposta non può che essere complessa e coinvolgere numerosi fattori e altrettante prospettive disciplinari. Ma non ci si può sottrarre alla domanda sul ruolo specifico svolto in questa parabola dal nostro sistema di istruzione secondario e superiore: ha contribuito anch'esso a questa inversione di direzione nello sviluppo? Perché?

Una scommessa perduta: la popolarità della cultura

Per capire la posta in gioco culturale e pedagogica mi pare utile ripartire da una discussione programmatica che all'inizio del novecento aveva percorso il mondo della cultura italiana e che aveva visto in prima file i cosiddetti «vociani» (e Prezzolini in particolare). Giuseppe Lombardo Radice, nel 1915, la riassunse, sostenendo, in sintesi, che si fronteggiavano due strategie opposte per poter elevare la qualità educativa, culturale e professionale di tutto popolo italiano,

³Lo riconosce, ad esempio, M. Gotor, *L'Italia nel Novecento*. Dalla sconfitta di Adua alla vittoria di Amazon, Einaudi, Torino 2019, certo insospettabile di retrospettive simpatie democristiane.



non soltanto dei tradizionali privilegiati. Chiamò la prima «popolarizzazione di una cultura», la seconda «popolarità della cultura»⁴.

La «popolarizzazione di una cultura» consisteva nel portare al popolo una cultura che non era la sua. Quella che era stata prerogativa dei ceti privilegiati, dal Rinascimento in avanti, stratificatasi poi nel modello gesuitico-classico-generalista a cavallo tra seicento e settecento. L'unica ritenuta vera cultura dalla e per la classe dirigente del tempo, a cui tutti, anche gli appartenenti ai ceti subalterni, dovevano guardare con invidia e ammirazione. Quella del ginnasio liceo, in poche parole.

Ciò perché il popolo non avrebbe avuto una propria cultura da avvalorare come tale. Era semmai, da questo punto di vista, il «selvaggio» da civilizzare, il vuoto da riempire, il senza cultura da «culturalizzare». Per questo lo si doveva invitare o per filantropia o per obbligo statutale o perfino per convinzione pedagogica al banchetto di quella che era stata la cultura delle élite aristocratico-borghesi.

L'attenzione alla «popolarità della cultura», invece, doveva portare a cercare il processo inverso rispetto a quello precedente. Come osservava Lombardo Radice, infatti, la «cultura popolare», quella del popolo, fondata sui semplici, ma indispensabili, lavori quotidiani della sopravvivenza materiale, sui miti, sulla aritmetica degli scambi professionali, sui proverbi, sulla religione e sui dialetti poteva e doveva progressivamente evolversi non per innesto artificioso e astratto di una cultura ad essa altra e lontana, ancorché ritenuta socialmente superiore, bensì per intrinseca germinazione generativa e semmai critico-comparativa (perché ad esempio poteva essere meglio o peggio, e a quali condizioni, e in quali contesti, di quella aristocratico-borghese?).

Si trattava, cioè, di rileggere in maniera evolutiva ed emancipativa i problemi e i valori della cultura del popolo, adoperando soprattutto i saperi scientifici formalizzati che la potevano fecondare e migliorare. «Era una pianta rozza che si poteva ingentilire», per Lombardo Radice. Un granello di senape che avrebbe potuto diventare l'albero gigantesco di cui parlano i Vangeli, per il gruppo bresciano che ruotava attorno a *Scuola Italiana Moderna*.

Accadde, invece, scriveva sempre il catanese già allora che si sia ritrovata geneticamente modificata da una "popolarizzazione" semplificata della antica cultura aristocratico-borghese a lei estranea ed alternativa⁵. Questa cultura di nobile tradizione poteva essere davvero una preziosa «pianta da giardino» di cui anche andare fieri, quando era «intera», però, e non dimezzata da superficialità, miniaturizzazioni inaccettabili e meri desideri esteriori di impadronir-

⁴G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, Francesco Battiato Editore, Catania 1915.

⁵"Se guardiamo, più specialmente, alle scuole del popolo, ci apparirà giustificato il paradosso del Prezzolini che ha irritato molta brava gente: "La cultura popolare esisteva quanto non se ne parlava, ed ha cominciato a finire quando se ne è parlato". Ossia, mentre il popolo, quasi abbandonato a sé stesso, era costretto a farsi da sé una cultura, vera e propria, perché spontanea, perché originale, perché autoctona, ora il popolo imboccato o imbeccato, la riceve già fatta, come cosa non sua, la subisce, non spontanea, nata in altro clima o in altro terreno" (G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime*, ... cit., pp. 76).



sene per distinzione sociale. Tuttavia, dovendo torcersi per adattarsi a studenti e a percorsi formativi che le erano lontanissimi anzitutto per esperienza di vita personale e sociale e nondimeno per selezione di capacità, motivazioni, attitudini, interessi, sensibilità e prospettive professionali, essa «si imbarbariva» e sfociava nel šigalëvismo⁶.

In questo modo, continuava Lombardo Radice, l'antica cultura aristocratica delle classi dirigenti finiva per essere interessata da una doppia discesa: per un verso, si «abbassava», diluendosi, dall'élite al popolo, ma, per l'altro verso, in questa ottriata «popolarizzazione» di sé, perdeva la sua natura originaria e quella qualità che poteva renderla davvero «classica»⁷. Diventava, così, un «sapere materializzato», un «sapere “fatto”», una «cultura da Mandarin, che opprime la vita anche fuori dalla scuola. Esami, concorsi per esami: la vita di decine di migliaia di uomini divisa in tappe contrassegnate da manuali e da prontuari da ricantare dinnanzi a una commissione. Che meraviglia se manca in tanti uffici agilità, prontezza, iniziativa, se tutto si vien burocratizzando? Non si sono burocratizzate le menti negli anni della scuola? È la marea dei mediocri che sale, filtrando e permeando dalle fondamenta del nostro assetto sociale; la scalata al potere degli abitudinari, dei pappagalli. Estensione di cultura, abbassamento di ingegno»⁸.

La strategia della «popolarità della cultura», invece, doveva caratterizzarsi per il contrario. Da un lato «poteva essere una ascesa culturale», un potente lievito in grado di fecondare e irrobustire il concetto stesso di cultura nazionale, fino a rivendicare, guadagnandola, la pari dignità formativa con la tradizionale cultura classica dei ceti privilegiati. Dall'altro lato, poteva e doveva essere anche un'«ascesa socio-economica» del popolo stesso perché, ottimizzando tutte le diverse eccellenze umane e professionali presenti «ingenuamente» in esso senza volerle ridurre a forza a quelle compatibili con l'unico modello classico, avrebbe senz'altro potuto carburare uno sviluppo diffuso e differenziato che avrebbe sollecitato ibridazioni tra diversità e incontri interdisciplinari. Soprattutto avrebbe «complessificato» sul piano scientifico quelle competenze tecnico-artigiano-professionali che avevano fatto grande il nostro paese nel medioevo e nel rinascimento. In fondo, questa, era anche l'ipotesi avanzata a suo tempo senza successo sia da Cavour sia da Cattaneo⁹, ben consapevoli, al pari di fondatori di congregazioni religiose come i salesiani (don Giovanni Bosco) o i piamartini (padre Giovanni Battista Piamarta), che il riscatto del popolo pas-

⁶«Come prima cosa si abbasserà il livello dell'istruzione, delle scienze e degli ingegni [...]. A Cicerone si taglia la lingua, a Copernico si bucano gli occhi, Shakespeare viene lapidato: ecco il šigalëvismo», nel quale «tutti saranno schiavi, e nella schiavitù saranno uguali» (F. Dostoevskij, *I demoni* (1872), trad. e cura di G. L. Pacini, Feltrinelli, Milano, vol. I, p. 521).

⁷G. Lombardo Radice, *Come si uccidono le anime...* cit., p. 78.

⁸Ivi, p. 79.

⁹Su questo, cfr. G. Bertagna, *Ripensare il rapporto tra scuole e imprese. Quando il lavoro diventa formativo*, in C.G. Lacaita, P.P. Poggio (a cura di), *Scienza, tecnica e industria nei 150 anni di Unità d'Italia*, Jaca Book, Milano 2011, pp. 7-40 e *L'istruzione tecnica e la formazione professionale*, in M. Bocci (a cura di), «Non lamento, ma azione». *I cattolici e lo sviluppo italiano nei 150 anni di storia unitaria*, Vita e Pensiero, Milano 2013, pp. 59-92.



sava soprattutto dalle competenze necessarie per svolgere bene un mestiere, «a regola d'arte», e per farlo evolvere a livelli sempre più alti di consapevolezza razionali, di responsabilità morali e di relazioni sociali ed economiche aperte al mondo. E forse, in questo modo, sarebbero potute diminuire le storiche ineguaglianze purtroppo tuttora perduranti e scandalose tra nord e sud, città e campagna, ricchi e poveri, scuola e impresa, «studenti» e «lavoratori», avviando una reciproca circolarità tra queste condizioni.

Proprio l'attenzione di Vittorino Chizzolini e Marco Agosti alla auspicata strategia della «popolarità della cultura» e al suo necessario lievitare verso l'alto grazie ad un progressivo scrutinio critico-scientifico degli orizzonti di senso, dei criteri di giudizio, delle concezioni fisiche e metafisiche sulle cose, sul mondo, la vita, la società, la religione, l'ethos comunitario ecc. che si esprimeva nei concreti modi di vita e di lavoro praticati dal popolo italiano in un duro apprendistato quotidiano nei diversi domini professionali, portava il gruppo bresciano di Scuola Italiana Moderna a rivendicare, dagli anni trenta del secolo scorso, la prosecuzione della scuola elementare, l'unica veramente scuola del popolo, con la postelementare¹⁰.

E lo portava poi alla prospettiva visionaria di proseguire questo processo, immaginando di diffondere, a fianco delle scuole secondarie e superiori improntate al modello classico-generalista della tradizione (ginnasio, liceo, università), scuole di pari grado e dignità educativa, ancorché diverse, improntate, però, al modello della «cultura del popolo e del lavoro» (scuole dell'istruzione e formazione professionale secondarie e terziarie). In pratica, riproporre tra gli 11 e i 22-23 anni, e pure per l'intera durata della vita, l'esistenza di scuole popolar-tecnico professionali che, sull'onda del modello costituito dalla scuola elementare, rilanciasse lo stesso paradigma pedagogico, avvalorandolo e allargandolo fino ai più alti gradi degli studi per elevare fino ai massimi livelli il popolo, reso padrone di se stesso, dell'economia e della democrazia nazionale. Un po' come era accaduto in Germania con la tradizione dell'apprendistato formativo e delle «scuole del lavoro» dai 10 ai 23 anni, adoperate anche per l'educazione ricorrente e continua dei lavoratori.

La prospettiva della «popolarità della cultura» fu tuttavia sconfitta nel 1923 dalla riforma Gentile che, per difendere la centralità della cultura classica e la superiorità antropologica, scelse la strategia contraria. Ma fu sconfitta anche nel dopoguerra repubblicano e democratico quando tutti i tentativi anche solo di attenuare queste centralità e superiorità che da culturali ed educative erano e restavano anche di status socio-economico fallirono uno dopo l'altro: la riforma Gonella, la proposta della scuola post elementare che doveva svilupparsi poi in scuole popolari degli adulti, il potenziamento dell'istruzione tecnica e profes-

¹⁰E. Damiano (Ed.), E. Scaglia, B. Orizio, I due popoli. Vittorino Chizzolini e "Scuola Italiana Moderna" contro il dualismo scolastico, Studium, Roma 2019.



sionale a livello secondario e superiore. E furono proprio gli anni dell'ebbrezza 1960-1980 a decretare la sanzione conclusiva di questo progetto riduzionistico.

Ed è con queste scelte che un'originaria, stragrandissima maggioranza di vigorosi, intelligenti e intraprendenti italiani credenti in Dio ma analfabeti (il popolo «lavoratore», che fece però con la sua intelligenza e con i suoi immensi sacrifici il miracolo sociale ed economico del dopoguerra) e un'infima minoranza di aristocratici più o meno nulla facenti (semmai facevano fare), più che meno arcadi e classicisti, fra l'altro spesso scettici e laicisti, si trasformò in una maggioranza uniformemente omogeneizzata sul territorio nazionale di aspiranti piccolo borghesi, azzeccarbugli del diritto (soprattutto amministrativo), retori del generico e del vacuo, inclini al vittimismo autoassolutorio nella rendicontazione dei doveri e all'estremismo accusatorio nella rivendicazione dei diritti, cultori della più biliare demagogia della parola e del luogo comune, convinti che «lavorare» sia meno dignitoso sia dello «studiare» sia del «far lavorare gli altri o controllare il loro lavoro», affascinati da titoli di studio con pedigree accademicamente nobiliare, ridotti, tuttavia, a etichette formali che non corrispondono più al contenuto dei barattoli che dovrebbero qualificare.

La potenza dell'inerzia storica e i miraggi dell'ideologia

Luigi Barzini jr., grande giornalista e scrittore, nonché per tre volte deputato del Partito Liberale Italiano (dal 1958 al 1972), intervistato da Federico Orlando otto anni prima di morire ebbe a dire che «nei paesi sottosviluppati, o sviluppati troppo rapidamente, nei quali le abitudini, i consumi e i metodi di lavoro sono (o sembrano) moderni ma la mentalità è ancora arcaica, vanno di moda, nell'arte come in politica, le teorie più audaci e inverosimili (...). Si supplisce, cioè, con le parole e la fantasia all'arretratezza della società. La rivoluzione è vista come surrogato di un lento e faticoso progresso»¹¹. Era un po' la fotografia dell'ultima generazione di italiani degli ultimi cento anni di unità: proprio perché protagonisti di uno sviluppo inaspettato e troppo rapido, da un lato, dimenticarono l'inerzia della lunga durata della storia (mentalità e strutture istituzionali e ordinamentali stratificate non si cambiano con paternoster ideologici); dall'altro lato, proprio per lo stesso motivo, si trovarono nella condizione migliore per liberare una utopica retorica piena di ideologia che volteggiava senza freno come l'ippogrifo di Astolfo sul mondo, magicamente dispensata dall'attrito con la realtà.

1968. «All'università ci arrivano in pochi. La scuola italiana dall'elementare alle medie superiori è un grosso meccanismo di discriminazione sociale. Grado per grado, decine, centinaia, migliaia di ragazzi vengono gettati fuori. Non sono soltanto le condizioni economiche dei genitori a rendere loro impossibile il proseguimento degli studi. È la stessa scuola che con i suoi contenuti autoritari

¹¹ Aa.Vv., *La cultura della resa*, a cura di F. Orlando, Edizioni dello Scorpione, Milano 1976, p. 93.



e sclerotici tende a respingere tutti coloro che non sono disposti a assorbirli»¹²

Il documento di denuncia torinese proseguiva soffermandosi soprattutto sulla scuola secondaria superiore e affermava:

«Dopo la terza media, non essendoci più l'obbligo dell'istruzione, la selezione si fa più drastica e la scuola, rinunciando ad ogni pretesa di mascherare la sua natura classista dietro l'etichetta della "scuola uguale per tutti", diventa apertamente scuola diseguale per pochi. Ai ragazzi che escono dalla terza media si offre una scelta di prima classe per gli strati sociali superiori (licei), e una scuola di seconda e di terza classe per gli inferiori (istituti tecnici e professionali). [...]. Soltanto quelli di prima classe hanno accesso incondizionato all'università. Anche i ragazzi che escono dagli istituti tecnici possono andarci, ma solo in quelle facoltà che corrispondono al ramo di specializzazione scelto in precedenza. [...] I periti, i ragionieri e i geometri, certi lussi non hanno potuto permetterseli: è meglio non fidarsi troppo di loro e limitargli la scelta delle facoltà, altrimenti si correrebbe il rischio di avere dei funzionari del fisco, come finiscono molti dottori in legge, che non hanno imparato il greco o dei dentisti che non hanno imparato a tradurre il Leopardi in latino!»¹³.

L'anno prima (1967) era uscita presso la Libreria editrice fiorentina, curata dai «ragazzi di Barbiana» che avevano trovato in don Lorenzo Milani il loro magister, la famosissima Lettera ad una professoressa. Anche qui, come peraltro nel documento di denuncia degli studenti universitari torinesi, si gridava con appassionato dolore che il re era nudo. Sì, ottimi, doverosi e abbondanti tutti i discorsi democratici sulla scuola media unica, qualificata secondaria di primo grado per tutti e di tutti. Diritto solennemente sancito nella legge 1858/1962 e ribadito nei successivi Programmi di insegnamento del 1963. Di fatto, però, non era così. Questa scuola di tutti, politicamente corretta, restava sullo scheletro del vecchio ginnasio inferiore. Ma neanche questo era il grave. L'aspetto più incomprensibile era che lì si prescindeva dalla cultura dei ragazzi del popolo che per la prima volta vi si affacciavano. Ragazzi di contadini che si alzavano alle 5 del mattino per rassettare animali e stalla. Ragazzi di manovali che non avevano nemmeno la dignità sociale degli operai. Ed essi non trovavano nella scuola media né metodi né contenuti da agganciare alla loro esperienza per trasformarle e per innalzarsi. Come se loro morissero nel deserto a un chilometro di distanza di una sorgente di acqua che era pura solo per pochi. Loro no, venivano selezionati, decimati, purtroppo addirittura persuasi di non avere intelligenza ed eccellenze da far valere, quindi di «non essere adatti agli studi», dimenticando che erano inadatti solo a «questi studi».

Oggi siamo 2020. La situazione è davvero cambiata? Se leggiamo i consigli

¹²Documenti della rivolta universitaria, a cura del Movimento studentesco, Laterza, Bari 1968, p. 283 (documento intitolato La selezione all'università. Chi arriva all'università, Torino, Facoltà di Lettere, Legge e Magistero).

¹³Documenti della rivolta universitaria, cit., pp. 284-285.



orientativi dispensati dai docenti di qualsiasi regione d'Italia ai preadolescenti che alla fine della scuola media sono chiamati ad iscriversi alle scuole secondarie troviamo la conferma di una tendenza generale, condivisa, paradossalmente, sia da chi la commette sia da chi la subisce. Per di più senza che sorgano altri documenti degli studenti universitari di Torino o altri ragazzi di Barbiana.

Gli studenti «bravi», quelli con valutazioni scolastiche eccellenti, infatti, sono «consigliati», da nord a sud senza differenze apprezzabili, di frequentare il liceo classico, considerato ancora l'acme dei percorsi presenti nel sistema scolastico, la vera serie A dell'educazione e formazione possibile dei giovani. Se solo «bravi» scolasticamente, ma soprattutto in particolari ambiti disciplinari, i ragazzi sono comunque indirizzati verso gli altri licei, sebbene, neanche troppo sotto sotto, ordinati poi a loro volta per gironi-categoria di importanza percepita: A1 (liceo scientifico), A2 (liceo linguistico o economico), A3 (liceo delle scienze umane), A4 (artistico).

Gli studenti «quasi bravi», meno scolasticamente brillanti perché più interessati, per condizioni familiari o per spiccate attitudini personali, a questioni tecnico-operative che non ricevono sufficiente attenzione dai piani di studio e dalle attività didattiche della scuola media, ricevono, invece, il consiglio di iscriversi agli istituti tecnici, la serie B dei percorsi formativi, articolata a sua volta, a seconda degli indirizzi, nei gironi-categoria B1 (industriale, B2 ragioneria, B3 geometri ecc.).

I «meno bravi» nelle discipline scolastiche (i «sufficienti») e pure senza spiccate attitudini tecnico-operative (ma come può saperlo una scuola che per otto anni non le ha mai coltivate e fatte fiorire?), sono invece per lo più orientati verso gli istituti professionali statali, la serie C dei percorsi scolastici. Anche qui con i relativi sotto gironi-categorie a seconda dei profili di uscita (un meccanico valeva più di un cuoco trent'anni fa, oggi il contrario, ma la questione del profilo bensì della gerarchia sociale tra essi, non importa se motivata dalle mode o dalla realtà di mercato).

I ragazzi demotivati allo studio, con rendimenti insufficienti, magari anche in ritardo di un anno per precedente bocciatura, trovano scritto, di solito, invece, il consiglio «adatto i corsi di istruzione e formazione professionale delle Regioni», secondo quasi tutti i docenti ritenuti la serie D dei percorsi formativi, anche questa con vari gironi-categorie.

Infine, i ragazzi ritenuti scolasticamente perduti per capacità, età, comportamento e rendimento sono licenziati dalla media con un perentorio «adatto all'inserimento nel mondo del lavoro», cioè fuori serie formativa, letteralmente i drop out. I sommersi. Senza speranza di salvezza. Il lavoro, insomma, ancora oggi, come condanna destinale, perdizione e scarto, nel quale non esiste l'opportunità di una vera, possibile crescita educativa, culturale e biografico-sociale.

Il risultato di questa setacciatura orientativa (???) è, oggi, il seguente: un



54% di chi conclude la scuola media si iscrive ai licei; il 30% circa agli istituti tecnici; il 14% circa agli istituti professionali statali e all'istruzione e formazione professionale delle Regioni; la percentuale rimanente cerca e trova un posto di lavoro.

Non si tratta, però, di una tendenza inedita. Trenta, sessanta, novanta o centosessanta anni fa, sebbene con percentuali diverse, con ordinamenti in parte, pare ovvio, diversi e su numeri assoluti naturalmente incomparabili a quelli di oggi che coinvolgono l'intero di ogni nuova generazione, questa gerarchizzazione culturale, educativa e professionale tra prestigio percepito dell'istruzione liceale (e del liceo classico in particolare), poi dell'istruzione tecnica, quindi dell'istruzione professionale e, infine, per i falliti delle scelte precedenti, del lavoro era comunque presente sul piano delle strutture ordinamentali, della mentalità comune e della stratificazione sociale.

E i politici e gli «intellettuali» degli anni dell'ebbrezza¹⁴, con le loro politiche formative, pur professando, soprattutto i sé dicenti «di sinistra», di voler fare il contrario, hanno continuato invece di fatto a rafforzare scelte ordinamentali, culturali e pedagogiche che avrebbero dovuto cambiare in profondità.

Infatti, così come l'emiplegico afflitto da anosognosia è incapace di percepire le parestesie dei propri arti, allo stesso modo chi è stato ed è ostaggio di «cornici» e pregiudizi storici e ideologici tipici delle visioni del mondo che si sono combattute tra ottocento e prima metà del novecento non è stato cosciente della sua cecità dinanzi alla realtà dei fatti.

Cosicché i virus dei corti circuiti ideologici penetrati nella mente comune tra ottocento, virus che dovrebbero essere stati sconfitti da molti decenni con adeguati anticorpi, continuano invece, perfino ora, ad ingrotrarsi e a serpiognare negli angoli più riposti di decisori politici, operatori sociali e imprenditoriali, intellettuali, giornalisti, sindacalisti, docenti, rendendoli incapaci di valutazioni e scelte adatte alla sfida dei tempi.

Soprattutto, poi, di assumere linee riformatrici sempre più necessarie. Fino a voler invece ossessivamente riproporre come «magnifici e progressivi» gli stessi farmaci omeopatici (le stesse logiche di intervento) che hanno dimostrato da tempo la loro inefficacia per curare le malattie che pur si deprecano.

La nottola di Minerva e la gravidanza isterica

L'imprinting di questa schema, del resto, parte dalla legge Casati approvata dal Regno Sabauda nel 1859, ma estesa a tutto il neonato Regno d'Italia nel 1861. Questa legge indicò come unica «istruzione secondaria» il ginnasio liceo classico, frequentato dai pochissimi privilegiati sociali che potevano permettersi l'accesso ad una delle cinque Facoltà allora esistenti: Giurisprudenza, Medicina,

¹⁴G. Bertagna, C. Checcacci, Penelope e gli indovini. La riforma della secondaria tra passato e futuro, Ed. Uciim, Roma 1992, pp. 5-42; G. Bertagna, La riforma necessaria. La scuola secondaria superiore a 70 anni dalla riforma Gentile, La Scuola, Brescia 1993 (in particolare pp. 51-132).



Scienze matematiche, fisiche e naturali, Lettere e Filosofia, e Teologia. Solo da questo percorso si pensava potesse uscire la classe dirigente del paese. Che, naturalmente, riproduceva se stessa, con le eccezioni contingenti sempre esistite, che confermavano la regola generale.

La Casati prevede anche l'«istruzione tecnica», frequentata da percentuali superiori a quella liceale. Non la ritenne, tuttavia, «scuola secondaria» perché, pleonasticamente, non istruzione classica; perché non dipendente dal centralismo del Ministero della P.I. ma co-promossa e co-gestita con i Ministeri «professionali» (industria, commercio, artigianato, agricoltura, miniere, marina ecc.), oltre che con comuni, province, camere di commercio e mondo delle imprese; perché, infine, senza sbocchi universitari, ma solo immediatamente professionali. Anche quando si prolungava nell'istruzione tecnica superiore non universitaria (dal commercio all'economia, dall'agraria alla veterinaria o alla nautica e alle miniere), l'istruzione tecnica era destinata, infatti, a chi aveva in ogni caso bisogno di lavorare e non aveva a che fare con l'aristocrazia fondiaria da cui soltanto sembrava dovesse provenire (e di fatto proveniva) la classe dirigente del paese. L'istruzione ideale, insomma, per la cosiddetta «borghesia operosa», quel «ceto mezzano» che era stato al centro delle preoccupazioni di Antonio Genovesi e che l'illuminista napoletano aveva ritenuto la leva di Archimede indispensabile per suscitare lo sviluppo culturale e socio-economico del «popolo» e del «basso popolo» di ogni nazione ¹⁵.

La legge Casati, tuttavia, non prese in alcuna considerazione il vasto arcipelago di ciò che oggi indichiamo come istruzione e formazione professionale, arcipelago vivo e diffuso in ogni regione del paese e legato ad antiche tradizioni municipali che affondavano le loro radici nel rinascimento, nell'umanesimo e nel medioevo. Non solo questo arcipelago non era «scuola secondaria», ma non era nemmeno da ritenersi «istruzione». Semmai addestramento ad un lavoro. Destinato alla piccola borghesia rurale o artigiana e ai lavoratori qualificati, in ogni caso a chi non avrebbe mai potuto aspirare a nessuna funzione non si dice dirigente, ma direttiva. Per questo, la legge Casati lasciò che questo segmento fosse espressione della reale dinamica economica e sociale dei territori, perciò promosso per i giovani lavoratori da imprese, sindacati, associazioni artigiane di arti e mestieri, leghe agrarie, confederazioni di categoria, comuni, società di mutuo soccorso, congregazioni religiose, parrocchie, fondazioni più o meno filantropiche.

Nel 1923, la riforma predisposta da Giovanni Gentile ma preparata nel primo ventennio del secolo modificò non poco l'eredità della Casati, del resto già aggiustata in maniera rilevante tra ottocento e novecento. La gerarchizzazione menzionata, tuttavia, rimase un fatto strutturale e anche sovrastrutturale.

¹⁵A. Genovesi, *Lezioni di commercio o sia di economia civile* [1765-1767], I,II voll., Società Tipografica dei Classici Italiani, Milano 1824. A. Genovesi, *Lezioni di Economia civile* (1765), a cura di F. Dal Degán, Vita Pensiero, Milano 2013.



Il liceo classico (e agli altri licei) collocati come prima al top della classifica per prestigio formativo e sociale percepito. L'istruzione tecnica, nonostante il passaggio alle dirette dipendenze centrali della P.I. di due dei suoi corsi più frequentati (agrimensura e commercio-ragioneria), lasciata al suo tradizionale secondo posto con gli altri indirizzi tecnici mantenuti, come prima, in proprietà con gli altri ministeri e con gli altri enti territoriali. L'istruzione e formazione professionale, infine, quanto a prestigio percepito, rimase fuori classifica (come era sempre stata). Non parliamo dei lavori che non fossero quelli della classe dirigente e dei profili professionali più alti.

Il fascismo, come è noto, non cambierà questi dati di fondo. Negli anni trenta, statalizzerà, portandoli alle dipendenze del ministero della P.I., tutti gli indirizzi dell'istruzione tecnica sia secondaria sia superiore. Per i primi, tuttavia, confermò l'impari dignità educativa e culturale rispetto all'istruzione liceale secondaria. Perfino il mantenimento di una tradizionale caratteristica degli istituti tecnici che poteva costituirne un vantaggio competitivo in una società in sempre più accelerata trasformazione socio-economica (una forte autonomia gestionale, riconosciuta a giunte che comprendevano rappresentanti delle imprese e dei territori) fu usata, invece, per confermarne la «minorità». Si contrapposero, infatti, gli studi «disinteressati» e «gratuiti», ovvero nobili e aristocratici, dell'istruzione liceale, a quelli «interessati» e «utili», da «borghesi» e «quadri», dell'istruzione tecnica. E, invece di diminuirlo, si approfondì il solco tra studi generali e teorici, ritenuti gli unici davvero formativi per la persona, e studi particolari e pratici di natura tecnico-professionale che avevano invece come obiettivo non la formazione della persona, ma l'adattamento della stessa alle coordinate di qualche profilo professionale preconstituito. Per gli indirizzi dell'istruzione tecnica superiore, il fascismo completò il processo già iniziato tra fine ottocento e novecento relativo alla trasformazione di tutti gli istituti tecnici superiori per l'agricoltura, il commercio, l'industria ecc., in facoltà universitarie (politecnici e facoltà di ingegneria, agraria, veterinaria, economia e commercio, scienze nautiche ecc.). Era una questione soprattutto di prestigio sociale, oltre che culturale. Rafforzato anche da due elementi: mentre l'istruzione liceale apriva istituzionalmente a tutte le facoltà universitarie per il classico e a moltissime per lo scientifico, gli istituti tecnici aprivano per lo più alle facoltà che provenivano dai loro precedenti corsi superiori; al contempo, si consolidava la convinzione che «formazione della persona» e «formazione ad una professionalità» fossero due processi sia tra loro separabili fino quasi ad essere incompatibili, perciò da porre tra loro in successione, sia tra loro al massimo successivi: non a caso la via regia per l'accesso anche alle nuove facoltà più tecnico-professionali rimaneva quella liceale, mentre quella degli istituti tecnici rimaneva straordinaria.

Il fascismo, infine, lasciò ancora una volta il vasto arcipelago dei corsi dell'istruzione e formazione professionale fuori dal perimetro del «sistema scola-



stico», affidato, cioè, secondo la tradizione, alla autonoma collaborazione tra imprese e Ministeri «professionali» (industria, commercio, artigianato, agricoltura, miniere, marina ecc.).

Sarà la Repubblica, nel periodo del cosiddetto «miracolo economico» italiano, a far rientrare questo arcipelago tra gli interessi e le competenze della Pubblica Istruzione. Negli anni cinquanta, infatti, si ritaglieranno dalla nebulosa di questo arcipelago i corsi di «istruzione professionale statale» bi e triennale, istituiti accanto all'istruzione tecnica e liceale.

Negli anni sessanta, grazie alla legge Sullo (1969), senza cambiare in nulla contenuti, piani di studi e ordinamenti dell'istruzione liceale, tecnica e della neonata istruzione professionale statale, si permise l'accesso all'università di tutti gli studenti che avessero frequentato un corso secondario quinquennale. La pari dignità dei percorsi e il superamento della storica gerarchizzazione tra ordini scolastici secondari dello Stato fu dunque affidata soltanto al criterio estrinseco della durata degli stessi. Al fine di consentire pure ai propri studenti l'accesso all'università, anche l'istruzione professionale di Stato aggiunse, infatti, al bi-triennio inizialmente previsto un ulteriore biennio, finendo, però, nonostante tutti i tentativi e le dichiarazioni di segno contrario, in parte per sovrapporsi se non per ordinamento certo per molti contenuti all'istruzione tecnica.

Con l'avvio delle Regioni alla metà degli anni settanta, infine, si introdussero i Centri per la Formazione Professionale (CFP) regionali che avrebbero dovuto raccogliere l'eredità della vecchia formazione professionale non statale di durata variabile da uno a tre anni, espressa dai più differenti attori delle parti sociali. Ma questi Cfp, proprio perché non nobilitati dall'etichetta «statali» e certo anche per l'inefficienza di molte Regioni, non sono mai riusciti a guadagnare presso l'opinione pubblica quel maggiore prestigio che, in un paese come l'Italia, proveniva all'istruzione professionale statale dall'essere comunque contigua alle ritenute più nobili istruzione tecnica e liceale statali.

Cosicché la rivendicazione democratica della scuola e dell'università aperta a tutti, si è rivelata la strada migliore per perpetuare un impianto strutturale del sistema nazionale di istruzione e formazione secondaria e superiore che razionalizza l'immobilità sociale (è da almeno quarant'anni che le ricerche sociologiche dimostrano che la scuola, pur presentata ideologicamente per l'obiettivo opposto, non è più l'ascensore personale e sociale che si continua a ribadire dovrebbe essere); mantiene, negandole e deprecandole con una vana e dannosa verbosità pedagogica, disuguaglianze personali e sociali inaccettabili dentro e fuori le scuole e le università; non riconosce più il principio che ogni percorso scolastico può e deve portare ciascuno alla scoperta della propria, particolare e personale eccellenza, attraverso la valorizzazione della quale, poi, si deve e si può lievitare l'intera formazione umana e civile di ciascuno; chiude in maniera autoreferenziale e corporativa il sistema scolastico e universitario,



proclamando e volendo far credere il contrario, ovvero di essere un «sistema omeostatico» che elabora gli input esterni per raggiungere sempre nuovi e migliori equilibri tra contesti esterni e logica interna¹⁶; cristallizza in una lunga durata un ordinamento e un'organizzazione del sistema nazionale di istruzione e formazione nata in un particolare periodo storico per fini affatto diversi da quelli che dovrebbe assumere in una società avanzata come la nostra.

Perfino la debole ma significativa discontinuità su quest'ultimo tema tracciata dalla legge n. 53/2003, comunque almeno chiara nell'indicare come necessaria la prospettiva della pari dignità educativa, culturale e professionale dei corsi di studio secondari, senza più le gerarchizzazioni che ancora resistono, è stata subito ritrattata nel 2006¹⁷. Così come alcune idee di questa legge, in particolare l'alternanza scuola lavoro, introdotta per superare l'autoreferenzialità dei percorsi formativi, sebbene recuperata dodici anni dopo dalla cosiddetta «Buona Scuola» (legge 107/2015), continua a suscitare polemiche e resistenze fortissime. Al punto che, nel 2018, si è assistito, se non nel plauso, di sicuro senza significative obiezioni di nessuno, al rispolvero in grande stile sia del tradizionale paradigma della gerarchizzazione tra licei, istituti tecnici, istituti professionali, Cfp e lavoro, sia della scuola come agenzia di collocamento che crea programmaticamente precariato per poter poi fare leggi volte a stabilizzarlo. Senza fine.

La meritocrazia scambiata per meritorietà.

Ma il rimprovero più pedagogico che si può addebitare agli anni dell'ebbrezza è l'aver contribuito a incistare nel nostro paese l'equivoco che scambia la meritocrazia per meritorietà.

Il termine meritocrazia deve la sua notorietà al libro di Michael Young *The Rise of Meritocracy 1870-2033*, uscito a Londra nel 1958 e tradotto in italiano nel 1962 su impulso di Adriano Olivetti¹⁸.

Sociologo e politico laburista inglese, autore del manifesto che nel 1945 portò al successo elettorale il partito laburista e aprì la strada al governo di Clement Attlee contro quello conservatore di Churchill che aveva guidato il paese durante la guerra, Young scelse il filone della letteratura distopica (il contrario di quella utopica) per raffigurare gli esiti temibili a suo avviso provocati in modo solo apparentemente paradossale dalla volontà di abolire i privilegi della nascita e della ricchezza attraverso una soluzione, quella meritocratica appunto, che invece li moltiplica.

¹⁶H. Maturana, F. Varela, *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente* (1980), trad. it., Marsilio, Venezia 1985.

¹⁷G. Bertagna, *Alternanza, scuola, lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*, Franco Angeli, Milano 2003; Id., *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006; Id., *Dietro una riforma. Quadri e problemi pedagogici dalla riforma Moratti (2001-2006) al «cacciavite» di Fioroni*, idem 2009.

¹⁸M. Young *L'avvento della meritocrazia* (1958), trad. it., Ed. di Comunità, Torino 1962.



La narrazione è affidata a un sociologo, entusiasta paladino della «meritocrazia» e critico ironico delle posizioni di coloro che si ostinano a frenare l'avvento definitivo del nuovo ordine. Dietro quell'ironia c'è Young. Il racconto si snoda nel corso di un secolo e mezzo, il lungo periodo nel quale alcune riforme fondate sull'eguaglianza delle opportunità – in particolare nel campo dell'istruzione – sono promosse attraverso una selezione basata prevalentemente sulle prove di intelligenza e sui titoli scolastici e universitari.

Questa metodologia trasforma gradualmente il sistema scolastico in una struttura selettiva e gerarchizzante. Come quella disegnata da noi nel 1923 dalla riforma Gentile e poi paradossalmente mantenuta anche dalla repubblica democratica. In questo senso, i talenti eccellenti, come si menzionava, sono indirizzati al liceo classico o ai licei, i talenti un po' meno eccellenti agli istituti tecnici, quelli ancora meno eccellenti all'istruzione professionale, quelli ritenuti senza alcun talento apprezzabile ai Cfp e quelli ritenuti del tutto privi di talento sarebbero solo «adatti al mondo del lavoro».

Ma davvero possiamo accettare che il lavoro, qualsiasi tipo di lavoro (dal lavare i panni sporchi, stirare, preparare il tavolo, rifarsi il letto, fare le polveri, pulire i pavimenti e le scale, cucire, cucinare, coltivare la terra, allevare animali... edificare case... badare a persone non autosufficienti ecc.), scriveva la Montessori¹⁹, sia per i bambini «l'adempimento di un dovere» che «reca gioia e felicità», oltre che mille occasioni motivanti di scambi sociali e di straordinario sviluppo dell'intelligenza, del sapere e delle competenze, mentre a mano a mano si diventa adolescenti e adulti «rappresenti generalmente una funzione piuttosto penosa», nella quale non si apprende nulla, se non la ripetizione di comportamenti stereotipati e meccanici, e nella quale non si cresce, non si trova alcun gusto²⁰, si diventa in nessun senso migliori?

Solo certi tipi di lavoro sarebbero «fecondi» di stimoli culturali e sociali e «degni» di giovani ed adulti davvero eccellenti? Come mai, allora, grandi della storia passata e recente che ancora ricordiamo con ammirazione, da Leonardo e Buonarroti a Caravaggio, da Galileo a Edison ad Einstein, da François Michelin a John Elkan, da Coco Chanel a Cucinelli, da Sergey Brin e Lawrence Page di Google a Steve Job di Apple, da Jeff Bezos a Mark Zuckerberg hanno sfondato non a scuola e in università ma in impresa, incontrando proprio il lavoro e crescendo nel loro lavoro?

Uno dei patrimoni più grandi dell'Italia è rappresentato senz'altro dal lavoro artigiano. Si tratta di una cultura del lavoro basata sull'eccellenza, sulla maestria, su quel gusto del fare, e del far bene, che il genio dei nostri padri ha saputo estendere dalle piccole botteghe artigiane fino a molte delle nostre medie e oggi anche grandi imprese (si pensi alla Fca di Melfi). Perché non si dovrebbe pensare che questo lavoro se «ben fatto», «a regola d'arte», essendo consapevoli

¹⁹M. Montessori La mente del bambino. Mente assorbente, [1949], trad.it., Garzanti, Milano 20074, p. 31.

²⁰P. Warr, G. Clapperton, Il gusto di lavorare. Soddisfazione, felicità e lavoro, Il Mulino, Bologna 2011



di quanto è tale e perché, crea vera e ampia cultura, stimola la formazione di sé, accende nuovi orizzonti di creatività e innovazione, consolida motivazioni all'imprendere, offre soddisfazioni tanto in chi lo esegue, quanto in colui che a vario titolo ne usufruisce?

Ha senso, in questo contesto, ridurre i talenti a quelli che si affermano soltanto dentro il modello scolastico e universitario che conosciamo? Sarebbe solo questo il segno dell'aristocrazia dell'ingegno: giungere alle lauree magistrali e ai dottorati di ricerca?

Al tempo di Giovanni Gentile su 100 ragazzi che partivano al primo anno delle allora chiamate scuole elementari solo quasi 4 arrivavano all'università. Oggi la situazione è sicuramente migliorata. Ma possiamo davvero vantarci che su 100 ragazzi che partono nella scuola primaria soltanto 26 arrivino all'università, soltanto 4 alla cosiddetta istruzione terziaria oggi composta da Accademie di Belle Arti, Ifts e Its e poco meno di 2 tra questi 30 taglino il traguardo dei dottorati di ricerca?

Chi non riesce a giungere in fondo a questo percorso e resta sul terreno della dispersione scolastica e universitaria sarebbe privo di eccellenze possibili e, soprattutto, socialmente riconosciute e avvalorate, così che da doversi sentire svilito, se non fallito?

Senza per questo voler mettere in discussione la qualità di chi vince la corsa meritocratica (cosa peraltro molto dubbia, visto che non fa scandalo, oggi, un ministro plurilaureato che però ha copiato senza citare la fonte parecchie parti delle sue prove finali e, in particolare, mostrando le sue parti originali caratterizzate da un uso casuale delle virgole, della sintassi e dell'ortografia italiane), siamo nelle condizioni di poterci permettere questo spreco di risorse intellettuali e professionali quando tutti sappiamo che i nati dagli anni trenta fino alla fine degli anni sessanta del secolo scorso hanno oscillato tra i 900 e il milione, mentre oggi sono scesi al numero di 435.000, ovvero al livello del collasso demografico? In questo contesto, non è autolesionista sul piano economico, oltre che criminoso su quello pedagogico, perdere, e non coltivare al meglio, anche il talento di un solo nato?

Non dobbiamo dimenticare, del resto, che le eccellenze talentuose di ogni giovane, nessuno escluso, sono sempre analoghe e differenti e mai univoche e uniformi. Non c'è un solo modo, insomma, di essere «bravi». Tanto meno si è «bravi» soltanto sul metro della meritocrazia scolastica e universitaria. Peccheremmo di riduzionismo.

Nella distopia di Young, la stratificazione sociale creata dalla meritocrazia che aveva descritto nel suo racconto avrebbe intensificato le tradizionali, storiche, ma inique disuguaglianze di nascita e di ricchezza. Per cui gli esclusi dalla meritocrazia avrebbero maturato un risentimento talmente violento da sfociare, nel 2033, in una vera e propria rivolta sociale che avrebbe fatto crollare anche l'economia. Il 2033 ci è vicino. Che abbia visto bene Young?



Proprio per rendere giustizia alla parabola evangelica dei talenti (Mt 25,14-30) e all'antropologia positiva che essa suggerisce bisogna allora passare quanto prima dalla logica della meritocrazia a quella della meritorietà. Riconoscere che non c'è nessuno senza merito, che non abbia qualche talento da far fruttare. Non tutti i talenti sono scolastici. Molti, anzi la maggior parte, almeno statisticamente, sono extrascolastici: riguardano i lavori di cura, l'azione sociale, le arti, i mestieri, i nuovi lavori della rivoluzione digitale o l'ingegno di cambiare, trovando le giuste alleanze (un tempo si chiamavano leghe, cooperative, sindacati) i connotati di un lavoro che non piace, o magari è obsoleto o peggio ancora non rispetta la dignità di chi lo svolge. Nel frattempo imparando, studiando, riflettendo, informandosi per raggiungere lo scopo. Non è talento, e della miglior specie, anche questo?

Ai veri «maestri» si chiede di fare ogni sforzo per portare alla luce tutte queste eccellenze non sovrapponibili a quelle premiate dalla meritocrazia classica. Anche se se ne trovasse una sola (l'unico talento della parabola), infatti, poiché, come ammoniva Blaise Pascal²¹, «il più piccolo movimento interessa tutta la natura» e «il mare intero muta per una pietra» che vi è lanciata, proprio quest'unica eccellenza in qualcosa, esclusiva, che nessun'altro ha, diventa la leva di Archimede a disposizione di veri e sapienti «maestri» per far lievitare la formazione integrale della persona che la possiede e per rendere questa persona protagonista di relazioni costruttive con gli altri e con il mondo. Come ricordava il grande sociologo George Simmel, infatti, «da ogni punto della superficie più indifferente, meno ideale, dell'esistenza, è possibile gettare un filo a piombo che ne attinga gli strati più profondi» ed è possibile scoprire «il significato dell'esistenza nel suo insieme», nel tempo e nello spazio che è dato vivere²². Perché, ed è Seneca a ribadirlo a Lucilio, «subsilire in caelum ex angulo licet: exsurge modo [...] et te quoque dignum finge deo»²³.

In questo modo non si perderebbe davvero nessuno dei già scarsi effettivi di ogni leva d'età e discorsi come quelli dell'inclusione e della lotta alla dispersione formativa non resterebbero proclamati, ma concretizzati universalmente.

Michael Young, poco prima di morire nel 2002, affidò alle pagine di un giornale inglese una caustica lettera aperta al premier labourista Tony Blair nella quale lo accusava di aver messo a punto politiche formative che scambiavano la sua distopia negativa del 1958 come una utopia positiva per il futuro²⁴. E contro l'equiparazione «merito uguale a lauree e dottorati in università di prestigio», ricorda polemicamente che, ad esempio, nel gabinetto del labourista Clement Richard Attlee del 1945 uno dei ministri più influenti fosse Ernest Be-

²¹ Pensiero n. 505, ed. Brunschvicg, in B. Pascal, *Pensieri* (1670), trad. it. di G. Auletta e Ines e V.G. Rossi, Paoline, Cinisello Balsamo 1986, p. 294.

²² Dalla presentazione preparata da G. Simmel per la sua *Filosofia del denaro* 1907 (riportato in G. Poggi, *Denaro e modernità. La 'Filosofia del denaro' di Georg Simmel*, Il Mulino, Bologna 1998, p. 74).

²³ Seneca, *Lettera a Lucilio*, IV, 31, 11.

²⁴ M. Young, *Down with Meritocracy*, in "The Guardian", 29 giugno 2001.



vin che aveva lasciato la scuola a 11 anni per fare il famiglio, successivamente diventato garzone di cucina, fattorino, autista, conduttore di tram, prima di gettarsi, all'età di 29 anni, nell'esperienza sindacale. Nello stesso gabinetto, ricorda Young, sedeva anche Herbert Morrison, prima fattorino, poi garzone in una drogheria, quindi commesso, poi centralinista, infine eletto alla contea di Londra, fino a diventare ministro dei trasporti, capace del miracolo di unificare il servizio passeggeri di superficie e sotterraneo della capitale. Tutto il contrario, accusava Young nel 2001, del gabinetto Tony Blair (1997-2007), espressione paradigmatica della meritocrazia titolata, ma incomparabile con la meritorietà dei self made man del gabinetto Attlee.



Il laboratorio come strumento normale di lavoro scolastico.

Antonio Brusa

già Docente
Università di Bari

Estratto da Ambrosi L., Angelini M. e Adorno S. (a cura di),
Pensare storicamente. Didattica, laboratori e formazione,
in corso di stampa per Franco Angeli

L'idea di laboratorio comincia a trasformarsi da utopia rivoluzionaria didattica a strumento di lavoro curricolare alla fine degli anni '70. Raffaella Lamberti e Scipione Guarracino sono i due insegnanti/ricercatori che avviano questo processo, che raccoglie le tensioni degli anni precedenti, ma anche gli indirizzi di ricerca e i dibattiti (a cominciare da quelli periodizzanti di Giuseppe Ricuperati, che stabiliva, come essenziale per il rinnovamento didattico, la stretta relazione fra ricerca e insegnamento), e li rilancia verso modelli in linea di principio di larga praticabilità, destinati perciò a tutta la scuola e non più soltanto ai settori "privilegiati" della didattica militante.

I successivi anni '80 rappresentano un momento importante di definizione della questione del "Laboratorio Didattico". Due convegni della rete degli Istituti Storici della Resistenza (ora Istituto Nazionale "Ferruccio Parri") ne scandiscono l'evoluzione. Il primo, sulle fonti orali, muoveva ancora da un'aspirazione rivoluzionaria, quasi di metanoia didattica. Era centrato sulla ricerca della "fonte didatticamente perfetta", potremmo dire a tanti anni di distanza. La fonte che non crea problemi di reperimento e di lettura (si trova ovunque, è in italiano corrente), in grado di rappresentare il punto di vista dei soggetti che vivono negli strati inferiori della società e delle vittime che non hanno accesso alla scrittura della grande storia. Questa fonte appariva un modo eccellente per ripercorrere in classe i territori di una storia che si diceva negata dal manuale e dalla ricerca accademica. Una fonte, e di conseguenza, un laboratorio. La fonte perfetta realizzava la sintesi con l'altro filone dell'antididattica sessantottina, e cioè la lotta contro il manuale. E tuttavia, già in alcune relazioni di quel convegno affioravano quegli elementi critici che, di lì a poco, avrebbero infranto l'illusione di una palingenesi didattica: critiche che portano, da una parte, alla consapevolezza del carattere problematico delle fonti orali (e a lungo andare al rovesciamento di quelle prime ingenuie rappresentazioni della memoria storica); e, dall'altra, alla necessità di una elaborazione complessa della didattica delle fonti.

A metà degli anni '80, un nuovo convegno degli Istituti mostra come, tutto sommato in breve tempo, la riflessione e la pratica didattiche avessero decisamente svoltato verso un'idea di laboratorio concreta, possibile nelle scuole,



attento alla resa didattica: una nuova strada, rispetto a quelle fortemente segnate dall'ideologia, che fino ad allora avevano caratterizzato la discussione intorno al rinnovamento didattico. Discutere di "obiettivi" (come proponeva Ivo Mattozzi), infatti, non mostrava, soltanto, il desiderio di dare un volto formalmente accettabile alla ricerca didattica militante, adeguandola alle nuove richieste dell'istituzione, ma lasciava intendere, anche, che il rinnovamento didattico era un "fatto scolastico", limitato alle situazioni dell'apprendimento, e non una parte di un percorso palinogenetico, destinato a realizzarsi nella sua pienezza fuori dalle aule. La didattica si liberava da una ricerca idealizzata, il cui compito era quello di formare il "ricercatore di massa", in grado di scrivere la storia dal basso: una storia materialmente democratica, perché scritta da tutti (paradossalmente, dopo quasi mezzo secolo, sembra di ritrovare qualcosa di queste ambizioni nella versione italiana della Public History). Al contrario, il laboratorio veniva collegato, per così dire, al "lavoro sporco" del ricercatore. Era il luogo dove si realizzava la "traduzione didattica" (da allora questo termine, per quanto ancora ambiguo, comincia la sua fortuna) del lavoro dello storico e non dove si rifondava una società. Era un brutto colpo per il ribellismo e per la visione prometeica di molta parte della riflessione intorno al rinnovamento dell'insegnamento storico.

Con questa impostazione, si partiva dal dato di fatto che quello dello storico è un mestiere complicato e settoriale, limitato a poche migliaia di persone. Se ne ricavava la conseguenza che la precedente idea di trasformarlo in un "mestiere di massa" era, pur senza volerlo, svilirne la difficoltà e il valore. Il laboratorio, perciò, non veniva proposto come l'alternativa popolare dell'Accademia, ma come luogo dove trasferire agli allievi alcuni "tratti" del ragionamento storico, quelli che si giudicava utili per la formazione complessiva dell'allievo. Questo voleva dire, in sostanza, il discorso sugli obiettivi. Il laboratorio entrava nel curriculum di storia come uno degli strumenti per realizzarne le finalità. Terminava - almeno in linea di principio, ma purtroppo non nel senso comune didattico - quella fastidiosa opposizione fra manuale e documento, fra didattica frontale e laboratoriale. Entrambe, si cominciava a capire, fanno parte dell'armamentario dell'insegnante moderno.

Mentre si liberava dalle opzioni totalizzanti (oggi diremmo fondamentaliste), l'idea del laboratorio dava vita ad alcune nuove realtà. Il Landis, in primo luogo, il Laboratorio della rete degli Istituti storici della Resistenza - fondato nel 1983 e oggi riassorbito nell'Istituto "Parri" di Bologna -, che si proponeva sia come modello delle sezioni didattiche degli Istituti (oltre cinquanta in tutta Italia), sia come centro di ricerca didattica e di erogazione di formazione professionale. Non è un caso che fra i suoi fondatori ci fossero ancora Guarracino e Lamberti. La rivista "I Viaggi di Erodoto", in secondo luogo, ha costituito - fra il 1987 e il 2001 - un serbatoio e una sollecitazione di nuove esperienze e di nuovi modelli. Pubblicata dalla casa editrice scolastica Bruno Mondado-



ri, significò una coraggiosa presa di posizione nei confronti del tema decisivo dell'aggiornamento. Senza un professore preparato, era inutile proporre manuali e modelli nuovi di insegnamento e, poiché lo stato latitava, nonostante le pressanti sollecitazioni che venivano dai Decreti Delegati del 1974, le case editrici prendevano il toro per le corna, e sostenevano l'onere della formazione in servizio.

L'esperienza dell'Operazione storica e i problemi della didattica con i documenti

Un'altra realtà, sempre della fine degli anni '80, mostra alcune ambiguità di questa fase. Si tratta di un'antologia storica, diretta da Scipione Guarracino e Alberto De Bernardi, che fin dal titolo - *L'operazione storica* - annunciava lo spazio teorico (da Michel De Certeau ai teorici del curricolo) di questo modo di concepire la didattica laboratoriale. Questa antologia si poneva come alternativa alle maniere tradizionali, con le quali la scuola aveva affrontato la questione dell'uso dei documenti in classe, e lanciava, per contro, una proposta che è utile analizzare, sia nei suoi aspetti positivi, sia nei suoi limiti. Fino ad allora, infatti, i documenti erano stati adoperati fondamentalmente in due modi. Nelle primarie e nelle secondarie di primo grado, soprattutto per animare il testo. Negli anni '70, l'editoria aveva scoperto le possibilità "spettacolarizzanti" del documento. Da allora, sfruttava a piene mani le miniature medievali per illustrare gli aridi paragrafi sull'economia agraria, le pitture di genere sei-settecentesche per rendere più digeribili i paragrafi di storia sociale, per non parlare di stampe e di fotografie per i periodi successivi. In fondo al capitolo, poi, cominciavano a formarsi piccoli dossier, inseriti in una sezione di esercizi e prove di verifica destinata ad acquistare rilevanza col passare del tempo. Nella secondaria di secondo grado, invece, il processo di spettacolarizzazione si diffuse solo a partire dagli anni '90, mentre i documenti avevano già una loro consolidata corsia editoriale in *Antologie di documenti e brani storiografici*, che evidentemente erano concepite come supporto al manuale. Tuttavia, alcune opere, apparse nel dopoguerra, lasciavano intravedere una utilizzazione didatticamente più ambiziosa. Fra queste, una, di grande successo, era l'antologia storica curata da Antonio Desideri: un testo ibrido, in realtà, dal momento che era costituito da una collezione di documenti commentati, ordinata cronologicamente, misti a brani di storiografia, a corredo dei fatti significativi della vulgata storica, della quali lo stesso libro recava una silloge.

Guarracino e De Bernardi, dal canto loro, stabilivano tre principi, che restano ancora oggi nel patrimonio delle discussioni didattiche. Il primo è che qualsiasi insegnamento laboratoriale, perché sia fruttuoso, deve poter dialogare con una trama storica di fondo, che deve essere al tempo stesso stringata (altrimenti non resta tempo per i laboratori) e sensata, in modo da evitare collegamenti estemporanei. Il secondo è che non è possibile un apprendimento laboratoriale lavorando su un solo documento. Preso da solo, un documento può essere



unicamente commentato dal docente, e non resta al discente che l'operazione di comprensione e di memorizzazione di quello che ha letto e ascoltato. Per permettere al discente di eseguire autonomamente delle "operazioni storiche", occorre costruire dei dossier di documenti, dove trovare quello spazio di lavoro personale, senza il quale non esiste né ricerca né laboratorio. Il terzo punto consisteva nel fatto che si riteneva utile corredare questi dossier di percorsi didattici formalizzati che guidassero le "operazioni storiche". Per la prima volta esercizi e tracce di ricerca facevano il loro ingresso nelle scuole secondarie superiori italiane.

Dopo pochi anni, Operazione storica veniva ritirata dall'editore. Un insuccesso rivelatore del fatto che la scuola italiana rifiutava di percorrere quella strada. Non soltanto perché spaventata da un uso attivo e non ostensivo dei documenti, ma perché i dossier erano costruiti intorno a temi determinati (la città nel medioevo, la rivoluzione francese, o la seconda guerra mondiale: l'antologia si presentava come una raccolta di circa duecento temi dal tardo antico a oggi). Era, quasi, il tentativo di raccogliere in una sola opera le collezioni di fonti e di temi a uso didattico che l'editoria aveva già prodotto, inutilmente, per la secondaria superiore negli anni '70. Operazione storica si inoltrava lungo la strada aperta da un'antologia della letteratura che aveva fatto epoca. Scritta da Remo Ceserani e Lidia de Federicis, Il materiale e l'immaginario era un'impresa monumentale, in dieci volumi, che voleva "trasformare il libro di scuola in Laboratorio, una parola della nuova didattica alla quale siamo affezionati". Così dichiararono i suoi autori in un articolo su "Belfagor", significativamente intitolato Il ritorno dei fabbri .

Non si chiedeva al docente di sostituire la pagina del manuale con il documento corrispondente, ma di scegliere un tema: il libro avrebbe provveduto a dargli, di questo, un dossier completo di parti manualistiche, discussioni storiografiche e documenti. Questa strategia editoriale metteva in crisi l'immaginario storico diffuso, basato sulla convinzione della "continuità storica", perché tendeva a sostituire l'uniformità del racconto del manuale, con una visione "a salti" della storia. Il vestito di arlecchino, la storia patchwork, per molti docenti restano il marchio di una cattiva formazione storica. Ma combattere questa idea diffusa è una battaglia di lunghissimo periodo, assai incerta nei suoi risultati. E nessun libro, per quanto curato e rivoluzionario, poteva condurla e vincerla da solo. L'Operazione Storica dimostrava proprio questo. Ne era una sconsolante dimostrazione anche il Materiale e l'Immaginario, del quale l'editore produceva una versione "normalizzata" (1993), per far rientrare quell'opera nei ranghi delle letterature rassicuranti, gradite al mercato scolastico.

C'era, ancora, un altro motivo di quell'insuccesso. L'Operazione storica non offriva al docente qualcosa di veramente appetibile, in cambio della "perdita della continuità". Le sue promesse, infatti, difficilmente venivano mantenute. Ciò per delle ragioni di fondo storiografiche e didattiche, che animarono la



discussione degli anni successivi.

La prima questione è quella del racconto storico di base. Come intenderlo? Come un sunto assai ristretto della storia canonica? Come un sommario (il bignamino, per usare il lessico quotidiano) da imparare sostanzialmente a memoria, per riservare un po' di tempo alla storia "che piace"? oppure come una sintesi diversa, capace di rappresentare spazi temporali ampi, ma con racconti nuovi e pieni di senso? (Era questa la prospettiva indicata dai cosiddetti "saggi" berlingueriani, fra i quali vi era lo storico Paul Ginzborg, presi di mira dai commentatori antiscolastici che, sulla scorta del fortunato pamphlet *Segmenti e bastoncini*, avrebbero di lì a poco occupato le pagine dei giornali). In questo caso si sarebbe potuto immaginare un racconto di base, nel quale gli spazi di indagine documentaria si sarebbero potuti inserire in modo armonico, incrementando il sapere manualistico e dialogando con questo.

Ma affrontare questo problema significava (come dimostrò la polemica sorta intorno alla proposta di riforma De Mauro del 2001) mettere in gioco le vulgate diffuse, gli assetti consolidati del rapporto fra università e scuola, quei parallelismi fra le periodizzazioni scolastiche e le corporazioni storiche, che si sono stabilizzati nel corso degli ultimi due secoli. Ancora una volta, a bloccare il cambiamento didattico, intervenivano resistenze che nessun libro (e nemmeno associazioni professionali o ukase ministeriali) può pretendere di scalfire.

(...)



All'inizio fu l'epoca delle passioni generose, poi arrivarono quelle tristi

Franco De Anna

già Ispettore Scolastico
MIUR

Ho accolto con trepidazione l'invito a partecipare a questo Convegno, con il suo argomento "storico" che copre gran parte della mia vita adulta e "professionale"

Quale registro dare alla comunicazione? Come sfuggire al doppio rischio del registro del "reduce" oppure del "tutto politica"?

Ma anche del solo ricordo personale (nulla è meno oggettivo della memoria...) o della lettura analitica politico-economico-sociologica, entrambi falsificabili ampiamente da chiunque ascolti, ma anche dallo stesso autore se appena si scosti dal "punto di vista" nel quale si ponga contingentemente.

Riflettevo su tali dilemmi, quando, per un collegamento non voluto, mi è venuto a mente un libro che parla di "epoca delle passioni tristi".

Le "passioni tristi" sono una citazione di Spinoza, ripresa da due psicologi francesi che ne hanno fatto il titolo di un bel libretto uscito qualche anno fa, nel quale affrontano i malesseri dell'adolescenza e della giovinezza di questa epoca

In sintesi: la cultura oggi rielaborata nelle diverse forme e strumenti, dal discettare di tanti maitre a pensee, o supposti tali, fino al senso comune disseminato dai mass media è impregnata dalla incapacità di prospettare, e dunque tanto meno di mantenere, la promessa del futuro.

La promessa del futuro è invece l'alimento di quella religione laica (dico religione laica e non religione civile, e spero si apprezzerà la differenza sulla quale non vi è tempo di ulteriori spiegazioni...) capace di costruire e ricostruire i significati e il senso alla vita singola e collettiva.

E nulla è più significativo della "promessa del futuro come riferimento essenziale per rielaborare il senso della scuola. Prima di tutto per chi ne è "allievo" ovviamente.

Più si approssimano le condizioni "oggettive", potenziali, della liberazione dal bisogno, e dunque per l'espansione della libertà singola e collettiva, più le categorie della emancipazione collettiva dal bisogno, il sogno di eguaglianza e di autodeterminazione che hanno nutrito l'idea del "progresso" per una intera e lunga fase storica, si rivelano inadeguate al presente e a mantenere quel ruolo di "religione laica" al quale si affida il sogno di una felicità terrena possibile per tutti, e il compito di disegnare, contemporaneamente e correlatamente il senso e il significato alla vita di tutti.

Se viene meno quella capacità di costruire e ricostruire quella "cornice di senso", le potenzialità della tecnica, della scienza, della cultura moderna degradano a dominio e soprattutto così vengono vissute.



La socialità scompare nella bulimia dell'appropriazione individuale, i diritti diventano contrassegno dell'egoismo individuale elevato a "ragione" dell'esistere, il giusto diventa l'utile, e quest'ultimo trascorre nel superfluo.

Manca l'essenziale, ma si incorpora avidamente il superfluo. La libertà diventa sopraffazione, e dunque paura del confronto e del dialogo.

Paura, straniamento, autodifesa, rabbia, a volte tanto urlata quanto incapace di far muovere le cose, tengono il posto dello sguardo, che si vorrebbe carico di speranza per chi sta nel viaggio verso l'adulità. Queste, appunto, sarebbero le "passioni tristi" dell'oggi, che sono prodotte dalla incapacità di mantenere la promessa del futuro.

Gran parte di tale fenomenologia costituisce l'esperienza problematica diretta di chi oggi si misura con il Sistema di Istruzione Nazionale, dalla scuola alla Università ...

.... E le passioni generose

Ma perché ricordare le passioni gtristi? Per contrasto.

Più riflettevo a quel collegamento, più mi si confermava l'idea di caratterizzare la mia esperienza del periodo su cui ci confrontiamo in questo Convegno, almeno nella sua parte iniziale (quella che lascia il segno sulla vita posteriore) come l'epoca delle "passioni generose".

La scelta politica in senso stretto, lo schieramento, lo scontro tra linee e scelte politiche che fu, soprattutto negli anni immediatamente successivi al '68, quasi "maniacale", originava comunque da una opzione di fondo, pre - politica, quella dello schierarsi "dalla parte di...".

"Degli oppressi" si sarebbe detto con il linguaggio di una volta.

Una generazione si ritrovò a condividere, prima di ogni altra discriminazione "politicante" quella religione laica che interpretava il futuro come processo generale di liberazione, di autodeterminazione, di possibile felicità di eguaglianza. E per questo voleva battersi ed impegnarsi.

Una scelta pre politica che dava senso a quella politica, ma anche alla vita di ciascuno e di tutti e all'impegno per il futuro.

Una "passione generosa", così mi pare di poter caratterizzare il mio/nostro essere di quegli anni.

E mi pare questa la prima risposta, essenziale, che dovremmo dare a chi oggi, nell'epoca delle "passioni tristi", rinfaccia a quella delle "passioni generose" l'essere causa dei "guai" dell'oggi.

In piena epoca della Restaurazione, vi era un modo di dire diffuso da "senso comune" popolare, per accennare all'epoca immediatamente precedente, della rivoluzione francese e dell'epopea napoleonica: "è tutta colpa di Voltaire" si diceva... Così oggi "è tutta colpa del '68..."

E chi lo dice, o non sa, o è mosso dagli opportunismi, più o meno motivati dalle convenienze e dalle compromissioni personali dell'oggi...



Ma anche forse da una invidia rancorosa profonda di chi vive le “passioni tristi”, rispetto a alle “passioni generose” dell’epoca.

Ma non voglio correre il rischio apologetico. Perciò aggiungo anche qualche considerazione critica sul come eravamo

Fu merito di chi?

Fu merito nostro, quello delle passioni generose?

Più modestamente direi che “ci ritrovammo” ad uno snodo della storia.

Non posso qui sviluppare analisi complesse. Solo qualche flash.

1. Eravamo figli del baby boom post bellico: nella piramide della popolazione, le nuove generazioni rappresentavano una parte consistente e in crescita.

Una condizione oggettiva di potenziale protagonismo sociale, dunque, ed una base di potenziale “eguaglianza”: la condivisione di una condizione giovanile che, anche quantitativamente, risultava rilevante rispetto alla composizione della popolazione del paese.

Quindici anni dopo, i “famosi” anni ’80, a tassi demografici calanti, i giovani cominciarono a diventare “mercato” ridotto, e perciò selezionato e curato con attenzione “mirata”, isolandosi quasi dalla piramide della popolazione.

Guardate ai caratteri dell’omologazione della condizione giovanile di allora: la musica era chitarra e parole, la moda era di basso prezzo e di qualità “eguale” (dove sono gli eskimo e le false Clarcks che portavamo?).

L’investimento psicologico e materiale in “appartenenza giovanile” era ridotto e convergente, su prodotti poveri e consumi di massa. Non che non ci fosse l’istanza di omologazione distintiva dei giovani (c’è sempre stata), ma occupava una parte ridotta della nostra testa, della nostra fantasia e del nostro cuore; occupava meno energie che erano disponibili per altri sogni.

Poi fu la disco music, la moda griffata e differenziata... fino alle tristi sciocchezze dell’oggi (grembiuli a scuola come simbolo di sobrietà e eguaglianza? Guardare nei grandi magazzini l’offerta selezionata e differenziata: sono griffati anche i grembiolini, con buona pace di governa la scuola...).

Oggi, per i giovani, un investimento psicologico ed economico rilevante che comprime o “sequestra lo spazio” delle speranze e di quella religione laica di allora.

2. Tra il ’48 (Costituzione), il ’58 (Mercato Comune Europeo) e il ’68 (vent’anni) il reddito nazionale fu quasi triplicato.

Un processo di crescita segnato dalle contraddizioni e dai limiti storici ed economici che vennero al pettine negli anni seguenti.

Ma fu sviluppo, crescita, prospettiva affluente del futuro. Da quella stagione noi (quelli della mia età...) arrivavamo.

Non era (solo) questione di consapevolezza costruita attraverso l’analisi economica: era cosa che si respirava con l’aria.



Il futuro personale di ciascuno si connetteva, nel processo di crescita generale, con il futuro della “città”. E’ l’istruzione e la scuola erano ambiente ed “ecosistema” di quella connessione.

Ciò rendeva tanto più intollerabili le disuguaglianze, le ingiustizie, le contraddizioni stesse tra le potenzialità che si intravedevano e la persistenza delle infelicità e delle ingiustizie nella vita di molti

3. Gli anni di sviluppo di cui eravamo il prodotto avevano anche segnato il paese con un mutamento radicale, che spesso dimentichiamo.

Nel 1950 la quota di popolazione impegnata in agricoltura era il 50% oggi siamo al 4-5%. E il periodo di cui discutiamo è attraversato dal momento culminante di quel processo storico che portò a Mirafiori le mani e le teste dei contadini di Ebole.

Come non ricordare Avola, Battipaglia, con i braccianti morti sotto il fuoco della polizia?

Ma noi eravamo figli fortunati di quello sviluppo. In quegli anni il passaggio dall’istruzione media inferiore a quella superiore riguardava solo meno della metà dei giovani.

All’università arrivava non più del 12% delle nuove generazioni.

Eravamo cioè frutto di una selezione sociale ancora durissima, che era in sé contraddizione evidente con le potenzialità che ci mostrava lo sviluppo precedente, di cui eravamo figli.

La pressione selettiva, come sempre, o conduce alla scomparsa di una specie, o è lo strumento per produrre novità più forti e adeguate. Evoluzione della specie.

La “generosità” delle passioni era dunque sia una scelta soggettiva, sia una risposta “fisiologica” a tale pressione. Noi ci siamo trovati al vertice di quella parabola che cominciò infatti a declinare negli anni immediatamente seguenti.

Ci siamo “trovati”, e uso tale parola nel doppio significato: di chi vive una condizione storico sociale che non ha contribuito a determinare, e di chi, in quella situazione si “ritrova” collettivamente, confrontando le medesime passioni e le speranze del futuro.

4. Infine lo spunto maggiormente critico rispetto al “come eravamo”: la cultura politica, ma se volete la cultura tout court, disponibile per interpretare quel momento non era adeguata né a comprenderne a fondo i problemi, e neppure all’altezza di quelle “passioni generose”.

Queste ultime, non per caso, investirono proprio i luoghi dell’elaborazione culturale, l’università prima di tutto e poi la scuola, sia perché in essi ci ritrovammo a vivere accomunati nelle nostre passioni, sia perché se ne rivelava immediatamente la inadeguatezza di elaborazione culturale e scientifica.

Furono i “baroni”, gli insegnamenti, la didattica, l’ordinamento stesso dell’Università i primi bersagli del movimento.

In definitiva, declinavamo un background culturale tardo ottocentesco.



E, se volete, proprio nelle facoltà scientifiche da cui provengo la contraddizione si rivelava in tutta la sua pienezza.

Se devo esprimerlo ultra sinteticamente: la “critica della scienza e della tecnologia” e la “critica della democrazia” furono i due filoni “culturali” di quell’impegno appassionato, dovendosi inventare per strada gli strumenti interpretativi, o reperendoli nel repertorio del “pensiero disponibile” ma poco praticato nella nostra università, o anch’esso detenuto da elites culturali emarginate.

5. In particolare appartiene al primissimo ’68 quell’esplorare, anche affannoso, la elaborazione scientifica e culturale che viveva “fuori” delle nostre università..

Marcuse, la scuola di Francoforte, il pensiero della “crisi”, la psicanalisi, l’analisi sociologica di scuola anglosassone, ma anche le riviste: da “Quaderni Rossi”, al “Quindici”, ai “Quaderni Piacentini”, a “Problemi del socialismo” (e ne dimentico certo qualcuna) fino alle riviste della New Left americana.

Ma fu un periodo breve: fu una prima ventata, subito tramontata all’orizzonte, o che continuò ad alimentare le consapevolezze singole ma non le rappresentazioni collettive. (Il 68 statu nascenti tramonta presto.)

Queste ultime furono invece di fatto “catturate” dalla cultura del Movimento Operaio. Marx, Lenin, e tutte le “varianti” da Trozky, per tacere (per carità verso di noi tutti), a Stalin, a Mao, al libretto rosso e della rivoluzione culturale.

Solo più tardi quel cortocircuito sulla cultura tradizionale del Movimento Operaio si allentò: per esempio per ritrovare la psicanalisi si dovette aspettare il movimento femminile. (e tanto, ma proprio tanto, dobbiamo a quel movimento, sotto il profilo dell’adeguamento culturale)

6. L’egemonia culturale del Movimento Operaio si affermò presto dando senso e sbocco “politico” alla dinamica sociale di quegli anni, ma residuando anche le sue insufficienze nel fornire strumenti di comprensione della realtà.

Da un lato fu il grande merito della Sinistra italiana che consentì la saldatura tra il ’68 studentesco e il ’69 operaio (non accadde così del ’68 di altri paesi. Pensate alla Germania, o allo stesso maggio francese..).

Non ci fu mai identificazione, ma certo uno spazio dialettico, anche aspro, che fu preservato e presidiato.

Ma fu, sull’altro lato, anche il limite di quella cultura nel delineare lo sviluppo successivo misurandosi con le contraddizioni che erano alle porte e fecero rapidamente declinare la fase di sviluppo precedente.

Meriti politici e limiti intrinseci di cultura politica della sinistra dunque e di questo portammo/portiamo il segno.

Cosa accadde dopo

Di nuovo solo flash per tentare un approfondimento.

1. Se devo indicare un evento che secondo me segna il punto culminante della parabola di quella stagione, indico le elezioni amministrative del 1975.



Ricordo la nettezza e la semplicità di quel risultato: la sinistra conquistava i Comuni e le Province, il terreno del rapporto più immediato e diretto con la gente ed i suoi problemi quotidiani.

Ma contemporaneamente la sua cultura economica ed istituzionale si confermava inadeguata ad affrontare la svolta dello sviluppo segnata dalla fine di Bretton Woods, dalle prime crisi finanziarie internazionali, dai ripetuti shock e contro shock petroliferi, e dalla rigidità, ma in via di sgretolamento, del bipolarismo mondiale..

E d'altra parte non poteva essere ciò che emergeva da quei due filoni indicati del pensiero del movimento – la critica della scienza e la critica della democrazia – a rinnovare la cultura nazionale in un paese le cui contraddizioni erano interpretate, in buona sostanza, secondo paradigmi precedenti al neocapitalismo, nel quale era ancora da costruire un modello assennato di welfare, e la cui dialettica politica era mortificata duramente dallo schieramento internazionale.

E in un Paese in cui la sola “riforma strutturale” dell’ordinamento dell’Istruzione fu la unificazione della Scuola Media.

Un mondo dell’istruzione segnato dalle stratificazioni storiche di valori, scale gerarchiche culturali, modelli professionali, cultura pedagogica “strutturalmente” segnati da conservatorismo, anche quando posti al servizio di schieramenti politici “sé dicenti” progressisti. Su questo basterebbe l’analisi del corrente/permanente confronto politico e culturale sull’istruzione superiore.

Tutti se e ma che non attenuano le responsabilità della cultura della sinistra e le nostre con essa.

2. In particolare quell’insufficienza di cultura politica segnava uno dei due filoni che ho in precedenza indicato come caratteristici del pensiero critico del ’68: “la critica della democrazia”.

L’inadeguatezza riguardava in particolare il ruolo dello Stato nello sviluppo economico, le forme e i criteri dell’intervento regolatore tanto dell’economia, quanto della società, nella stagione storica che già segnava l’inizio del tramonto dell’esperienza keynesiana del dopoguerra.

A partire dal ’68 fu bensì estesa la rete di protezione sociale (dalla sanità alla previdenza, all’istruzione) e si dilatò l’intervento pubblico nell’economia.

Furono dunque anni nei quali la linea di confine del “compromesso sociale” si spostava in avanti, e con essa il rapporto tra conservazione e progresso, tra interessi individuali e collettivi, tra diritti e bisogni.

Fu costruito, in quegli anni e anche grazie a quel protagonismo politico, lo Stato sociale italiano.

Ma quella stessa insufficienza di strumentazione di cultura politica, caratterizzò quel sistema con tutte le sue contraddizioni e inefficienze che conosciamo.

Con un effetto netto che potrei così sintetizzare: l’integrazione di cittadinanza, la speranza del futuro di eguaglianza, si realizzò esclusivamente con lo strumento della spesa pubblica e del deficit.



"Spesa e debito pubblico" come strumenti di integrazione di cittadinanza, non la "produzione di valore".

E ciò segna ancora oggi gran parte della nostra cultura politica.

La sua declinazione nella politica scolastica è tristemente caratterizzante, per esempio, la politica del personale, con una sostanziale equivalenza (lo "stampo" è il medesimo) tra chi gestisce la macchina amministrativa e chi "dovrebbe opporsi"

3. Da lì è cominciata l'epoca delle "passioni tristi": le difficoltà dello sviluppo non più affluente, l'inizio della contro offensiva dei "poteri forti" e occulti.

E non voglio parlare del terrorismo "di sinistra".

Ricordo solo il trauma del riconoscimento aperto della esistenza di un terrorismo "di sinistra". Feltrinelli che salta su un traliccio, Lama fischiato e minacciato all'Università di Roma...

Ma ci volle l'assassinio di Guido Rossa per smettere di parlare di "provocatori" o di "compagni che sbagliano".

E quello che restava figlio del movimento, ma con altri interpreti, altri linguaggi, altri maestri, "chiedeva" rabbiosamente, ma non "dava" più in passioni capaci di costruire alternative e sviluppo.

La "paranoia" politica che, mentre si andava costruendo lo Stato Sociale del Paese, con tutti i suoi limiti e difetti, proclamava che "lo Stato si abbatte, non si cambia"

Cominciava l'epoca delle "passioni tristi".

Solo sconfitte?

No. in quell'arco temporale si trasformò, è vero, il costume e la cultura di massa.

Sotto questo profilo il Paese non fu più lo stesso, neppure sotto le oscillazioni del pendolo della storia.

Cambiarono i rapporti interpersonali, famigliari, i rapporti tra i sessi, la capacità di coltivare passioni senza appropriazione...

Sul piano della elaborazione di costume la "cultura" del '68 veniva del resto da più lontano.

C'era stata la stagione della "generosità sociale" giovanile dei soccorsi all'alluvione di Firenze, la dialettica aperta nel mondo cattolico dal Concilio, la battaglia per i diritti civili negli USA, l'Ottobre cubano, il movimento dei non allineati, i movimenti di liberazione nel Terzo Mondo, gli stessi fermenti nel campo sovietico.

E in proposito non si può tacere di una componente importante di quella stagione delle "passioni generose": quella costituita dal mondo cattolico che, dalla conclusione del Concilio Vaticano II si provò a immettere nella cultura cattolica e nella stessa Chiesa il riflesso di quelle passioni generose.

Del resto Don Milani fu, all'inizio del '68, altrettanto e forse più importante del richiamo alla cultura del Movimento Operaio...



Di quel melting pot culturale che alimentò la fase nascente del movimento del '68.

Pochi mesi e il crogiuolo del movimento fuse insieme questi filoni, per produrre spirito nuovo, apertura, disponibilità, passione... le "passioni generose", appunto.

Per concludere: Que reste-t-il de nos amours?

Devo concludere.

Cosa ho imparato e cosa mi è rimasto di quella stagione?

Solo due cose voglio dire in proposito.

La prima è piuttosto personale.

Ho imparato che la cosa più frequente che facciamo nella vita è sbagliare. E anche per questo sono convinto di avere avuto più di quanto ho dato.

Può essere fastidioso vivere pensando di essere in debito.

Ma ritengo sia assolutamente disperante il modo di essere di coloro che pensano costantemente di essere in credito e che la storia debba loro qualche cosa.

La seconda cosa ha un carattere meno personale.

Credo che la "passione generosa" appresa in quegli anni non mi abbia mai lasciato, e credo che ciò valga per tantissimi di noi.

Non abbiamo avuto successo (appunto sbagliare è la cosa più comune...) ma l'abbiamo trasferita nel nostro lavoro, nella vita quotidiana, nell'impegno sia politico che professionale, per il quale non abbiamo mai messo il "cartellino del prezzo", (e qualche volta forse abbiamo dovuto recriminare sulla nostra stessa disponibilità generosa...)

Sono assolutamente convinto che uno dei costrutti portanti delle "passioni tristi" sia la convinzione che solo ciò che ha un prezzo abbia valore.

Ho, abbiamo, una storia che smentisce questa triste passione del prezzo, e non si tratta di nostalgia.

Sono convinto che per uscire dalla palude nella quale ci stiamo ritrovando, sarà necessaria certo una nuova politica, ma soprattutto una iniezione di "generosità sociale" che vivifichi la politica, la cultura, le nuove passioni.

E la speranza è che questa volta, se insieme alle passioni generose dell'anima, del cuore, della testa, sapremo mettere in campo anche una "buona scienza" potremmo anche riprendere il filo di una storia e delle nostre storie.



Fra passato lungo e futuro breve

Giuseppe Ricuperati

Professore Emerito
Università di Torino

Estratto da Ricuperati G.,
Storia della scuola in Italia.
Dall'Unità a oggi,
La Scuola, 2015

Ogni libro che nasce da un coraggio temerario e giudicante, su temi che coinvolgono un universo multiplo e cangiante, ha una motivazione profonda che, se non lo giustifica, rende semmai più umana la passione critica e propositiva che vi è sottesa. Se io penso alla mia storia personale, comprendendo antenati e parenti, in essa ritrovo che in tutto quanto ho scritto c'è qualcosa di me e delle mie radici. Porto il nome di un bisnonno, morto quasi centenario quando sono nato, che aveva avuto la ventura di partecipare, dalla parte austriaca, perché originario di Cremona, alla seconda guerra d'indipendenza. Per un atto d'insubordinazione contro un sergente, fu crudelmente punito a bastonate, che diventavano più dolorose perché aveva indosso solo un camicione bagnato di acqua e sale, per evitare le infezioni, ma rendere anche più crudele la pena.

Appena fu in grado, fuggì, rifugiandosi fra i piemontesi, che, a guerra finita con l'indipendenza e la parziale Unità dell'Italia, ne fecero un carabiniere e lo mandarono a combattere un'altra atroce guerra contro i briganti.

Mio padre ci ha tramandato i terribili racconti di suo nonno, fra imboscate, crocifissioni, tagli di genitali e vendette feroci.

La famiglia era diventata meridionale, perché il bisnonno, dopo il congedo, era stato assunto come guardiano delle cartiere di Isola del Liri, vicino a Sora, in Ciociaria. Un terribile terremoto che colpì tale territorio poco avanti alla prima guerra mondiale, spinse mio nonno, a sua volta Giuseppe, un sarto che aveva perso, fra le vittime, gran parte dei suoi clienti, a emigrare come Enea, con il padre, i figli e la nuova moglie, rimasta con il bambino più piccolo tre giorni sotto le macerie, salva quasi per miracolo, prima a Trieste ancora asburgica, e poi a Torino, dove trovò lavoro in una azienda che ritagliava divise. Mio padre, dopo le elementari, completò gli studi alle scuole San Carlo, i cui ruderi si affacciano ischeletriti sulla via Montebello, dove abito, sotto la Mole. Assunto come apprendista dalla Ansaldo San Giorgio, aveva partecipato a Torino da ragazzo a quella traumatica occupazione delle fabbriche, che sembrava una vittoria operaia e che invece doveva rivelarsi una sconfitta, scegliendo poi di fare il carabiniere. Nel tratto dell'occupazione aveva dedicato il suo tempo di apprendista diciassettenne a trasformare una lima in un pugnale, confermando



una manualità della quale era molto fiero e che io non ho ereditato. Ha però scritto diverse novelle, inaugurando la vocazione letteraria della famiglia, che continua creativamente con un mio nipote Gianluigi, credo al quarto o quinto romanzo.

Anche la famiglia di mia madre ha tutti i tratti della difficile storia italiana. Mio nonno Agostino, in piena età giolittiana, avendo perso il lavoro di calzolaio, per un incidente banale, ma traumatico, appena guarito, era emigrato in America, come diversi compaesani di Isernia, lasciando moglie e quattro figlie, inviando, quando gli era possibile, soldi per il loro mantenimento, ma facendosi un'altra famiglia. Abbiamo trovato le sue tracce alla Ellis Island, che serviva da filtro prima del suo spostamento in Pennsylvania.

Mia madre, che si era iscritta al ginnasio, aveva provato le strette verso l'istruzione femminile della riforma Gentile ed era passata alle magistrali, diventando a diciotto anni insegnante elementare nei paesini del Molise. Mio padre, dopo la scuola carabinieri in via Cernaia a Torino e a Moncalieri, fu rimandato in Meridione, dove incontrò mia madre, alla quale ho fatto scrivere – con la sua elegante grafia scolastica – memorie che ho perduto, sulla sua appartenenza alle giovani Nazionaliste di Luigi Federzoni, poi assorbite dal fascismo. Era fiera della divisa azzurra, ma non le piaceva quella nera. Io nacqui ancora a Isernia, ma mio padre sarebbe diventato comandante della stazione di Pamparato nel Cuneese e poi di quella di Boscomarengo, nell'Alessandrino, fino al primo approdo ad Alessandria, dove iniziai le elementari in una scuola dedicata a un eroe e martire fascista, tale Carletto Spagna, nella mia memoria infantile.

Ricordo solo vagamente che seguivamo, appuntando bandierine sulla carta geografica dell'Africa coloniale italiana, le prime vittorie. Ma le bandierine scomparvero quando cominciammo a perdere territori. Sono stato figlio della Lupa, ma non oltre, perché mio padre era diventato comandante della stazione di Neive, che comprendeva diversi piccoli centri collinari, da Barbaresco, a Treiso, ad agglomerati sul Tanaro, e mancava il controllo urbano che organizzava la gioventù.

A Neive, con sofferenza reciproca, fui allievo di mia madre, fino alla quinta elementare. Fu un tratto difficilissimo, perché abitavamo in caserma e subimmo due attacchi partigiani. Il primo lo ricordo perfettamente, perché i lampi delle bombe a mano illuminarono la notte, seguiti da una raffica di mitragliatore¹. Il secondo attacco coincise con la morte di mio nonno. Mio padre era andato precipitosamente a Torino. I partigiani furono cavallereschi, perché mi restituirono gli stivali che non erano di ordinanza. Mio padre, che era sfuggito a un rastrellamento tedesco a Torino, si diede alla macchia e spostò la famiglia a Neive alta.

Non mancarono episodi drammatici, come un bombardamento alla ferrovia, una domenica mattina, con diversi morti, fra cui un Levi, noto per la sua grappa artigiana, resa poi famosa dal figlio. Mio padre fu poi catturato dai "repubbli-



chini” e frustato davanti a noi. Si salvò per un attacco partigiano, che rischiava di isolare questo corpo della Decima Mas, autore dell’incursione a Neive, da Alba. I “repubblicani” si ritirarono senza prigionieri e ostaggi.

Mio padre, che era monarchico, ma aveva contatti con un uomo del Partito d’Azione, continuò a fare da tramite fra i diversi gruppi partigiani, che si contendevano i lanci di armi in quella zona. Insieme al capostazione, essendo ancora un personaggio rispettato da tutti, si adoperò per raccogliere i cadaveri degli Ebrei che erano rimasti senza acqua e viveri su un treno in pieno agosto, fino a quando non intervenne il vescovo di Alba, ma poté ottenere solo che si separassero i morti dai superstiti, a loro volta destinati ai campi di sterminio.

Fu ancora mio padre ad andare a cercare i partigiani neivesi caduti nel tratto dei “ventitré giorni di Alba”. Beppe Fenoglio lo diede a sua volta per morto – l’episodio appare anche nel film tratto dal Partigiano Johnny – in uno scontro a fuoco, ma si trattava di un collega e amico di mio padre, ucciso dai partigiani per colpa del suo colonnello, che aveva sparato a chi gli aveva intimato l’alt, mentre veniva a Neive per un’ispezione.

La morte e la violenza ci diventarono fin troppo familiari. Ricordo anche l’arrivo dei neri americani, la cioccolata e il latte condensato che ci regalarono, e il giorno della notizia delle due bombe atomiche che segnarono la fine del conflitto con il Giappone. Per tre anni vedemmo mio padre solo qualche sabato e domenica, perché aveva ripreso servizio ad Alessandria.

Dopo un tratto di scuola media ad Alba, nel 1948 ci spostammo tutti ad Alessandria, dove l’unico ricordo drammatico, a parte la mia aggressività personale, fu legato al ferimento di Togliatti, che ebbe echi in tutta Italia. Quel giorno mio padre uscì con la pistola carica e il colpo in canna, secondo ordini ricevuti. Partecipai ai primi funerali rossi della mia famiglia perché era morto mio zio, comunista (uno dei primi a entrare a Torino con Luigi Longo), logorato da una tubercolosi trascurata. Mio padre in borghese seguì il funerale in taxi.

Ad Alessandria ho completato le medie, il liceo e mi sono profondamente identificato con la città per il suo essere crocevia disincantato, ma a suo modo creativo, fra diverse regioni. Ho poi scelto Lettere, non per fare il professore universitario, ma l’insegnante e forse lo scrittore o il poeta.

Maestri come Walter Maturi, Giovanni Getto e Franco Venturi hanno segnato positivamente la mia vita successiva. Sono stato attivo nel movimento studentesco e nel Partito socialista, passando da Nenni a Basso. Avevo scritto sul giornale socialista di Alessandria e poi su «Problemi del socialismo». Occuparmi di scuola era un modo di prefigurare il mio destino e anche quello di chi avevo scelto per la vita e che ha letto criticamente queste pagine.

Ho insegnato per sette anni nella secondaria, a Torino, a Napoli e poi ancora a Torino. Facevo parte dell’ADESSPI regionale. Assistente volontario, nel 1969 ottenni un posto di assistente ordinario, che però avrei coperto solo l’anno successivo, vincendo quattro anni dopo la cattedra di Storia moderna. Ebbi



con altri un ruolo di rilievo nella Commissione scuola prima regionale e poi nazionale del PSIUP e nel sindacato CGIL Scuola che avevamo contribuito a fondare.

L'istruzione è diventata oggetto di studio nel mio primo tratto di università da docente. Mi liberavo, ripensandone la realtà contemporanea e passata, di un universo in cui avevo vissuto – anche da prigioniero e da ostaggio critico – la mia vera emancipazione.

Sono stato per un tratto presidente dell'IRRSAE Piemonte. Ho scritto anche gran parte dei documenti del Sindacato scuola CGIL di Torino. La ricerca era un altro modo di restituire un senso meno "presentistico" e più profondo a quanto facevo. Per questo sono stato marginalmente uno storico dell'istruzione. Ma anche studiare l'Illuminismo era un altro modo di affrontare un terreno di trasformazione, di restituzione sociale, un tempo di riforme e di utopie, che poi erano alle origini del mio socialismo dialogico.

Alcuni dei miei allievi e soprattutto allieve sono diventati più bravi di me su temi riguardanti non solo la scuola, ma anche la cultura popolare, da Marina Roggero, a Ester De Fort, a Lodovica Braidà, che a loro volta hanno vissuto questa avventura anche come restituzione didattica. Ma sono fiero di quanti hanno scelto la scuola in modo creativo, da Gianni Di Pietro a Maria Teresa Silvestrini – una delle migliori allieve che ho avuto – ma anche, fra molti altri, di Magda Ferraris, che dopo una tesi brillante e pubblicata come lavoro di gruppo, è oggi segretaria del CIDI torinese, che ha valutato in modo parallelo e forse più radicale le ipotesi della "buona scuola". A loro e alla generazione che continua a riflettere con passione critica su un mestiere difficile è dedicato questo lavoro.

Il libro è un po' l'epilogo di una storia che non avevo concluso, in cui sono stato numero, oggetto, qualche volta punito, poi osservatore spesso non sereno, partecipando ai cambiamenti (più come ghost writer per il sindacato, i partiti che ho attraversato, la mia facoltà e lo stesso Rettorato torinese), che vero protagonista. Come studioso, ero fiero di essere anche altro. Ma mi sento presente per ogni attraversamento culturale, ogni ritorno ostinato alle mille piccole storie implicite che ho cercato di raccontare, dove ci sono i miei presenti, i miei passati, le mie stesse amicizie più profonde. Forse la riconoscenza per un'emancipazione non solo individuale mi ha portato a questa ricorrente e ostinata fedeltà al tema, per il quale sottraevo tempo rispetto a progetti magari più vasti. Ho cercato di far crescere e di liberare avventure di restituzione non solo politica, ma anche intellettuale e morale, nel compito legato alla didattica della mia disciplina. Quando ho pensato a questo libro, volevo aggiungere una parte progettuale e rivolta al futuro, che ho scritto sia in un pamphlet mai pubblicato, ma ora invecchiato, sia come contributo per una discussione all'Accademia dei Lincei con gli economisti e gli storici della lingua.

Ho poi fatto la scelta – dolorosa – di non mescolare i generi. Forse, scuola, università e ricerca sono anche l'anima di appartenenza non solo mia, ma anche



di quanti ho formato e, soprattutto, ho visto ogni giorno salvare la scuola, come atto costituzionale colto e competente, fieri di farlo senza essere del tutto riconosciuti. Oso sperare che questa possa diventare anche una confessione liberatoria, una autobiografia collettiva e un bilancio, dato che mi avvicino ad essere ottuagenario come il protagonista del romanzo di uno scrittore che ho molto amato, forse più del Manzoni. Nievo è morto misteriosamente ancora giovane, al ritorno della spedizione dei Mille. A suo modo era un romantico con profonde radici illuministiche. All'autore dei Promessi sposi, neoguelfo e forse già cattolico liberale, è difficile non riconoscere non solo la paziente rielaborazione della sua epopea nazional-popolare, che non a caso sceglieva criticamente il Seicento, ma anche la genialità metapolitica di aver offerto un modello linguistico, che sacrificava i dialetti, per creare una lingua, un discorso del quale l'unità fragile raggiunta aveva un profondo bisogno. Non a caso, infatti, la stessa scuola, che ha attraversato diversi modelli (Stato unitario, Nazione, Regime autoritario e nazionalistico, fino alla Repubblica costituzionale), lo ha imposto ai ginnasiali – e non solo – di oltre un secolo e mezzo.

È stata, credo, la mia generazione di giovani docenti – oltre cinquanta anni fa – a cercare alternative possibili, aprendo la scuola alla letteratura contemporanea non solo italiana. E anche – penso ai manuali della mia generazione e alle avventure delle mie stesse pagine in tal senso² – a una storia dell'Europa e del mondo.



La formazione sparita

Roberto Maragliano

già Professore Ordinario
Università di RomaTre

Estratto Mancina C. (a cura di),
Per una sinistra liberale,
in corso di pubblicazione

Alla radice delle vicende che hanno coinvolto le forze del progresso in uno svaporamento di una positiva e riconosciuta prospettiva di elaborazione pedagogica ci sono molti fattori, ma su uno ritengo sia giusto orientare l'attenzione, almeno ora che è ancora possibile farlo.

Esso consiste nel rapporto di interazione che lungo tutto lo scorso secolo s'è venuto a determinare tra l'universo scolastico e quello degli apparati della comunicazione sociale, il primo tendenzialmente statico il secondo caratterizzato da un forte e profondo movimento. Su questo versante processi specifici che, a vario titolo e in tempi non sempre coincidenti, hanno interessato le diverse aree europee sono venuti a manifestarsi anche nel nostro paese, ma con caratteristiche del tutto particolari. Conoscerli e vederli in azione permette di spiegare meglio quella condizione di crisi nell'elaborazione scolastica che sembra caratterizzarci più di quanto non sia per altri paesi e che soprattutto interessa chi, come la sinistra, ritiene, illudendosi forse, di aver dato e di poter dare ancora un contributo risolutivo alla questione.

Anticipando il senso complessivo di un'indagine qui necessariamente sintetica ritengo sia legittimo cogliere e denunciare, nella forma specifica che la scomparsa materiale della progettazione formativa ha assunto all'interno della cultura della sinistra, il permanere di un'affezione, mai messa in discussione, malgrado i cambiamenti intervenuti nel mondo tutto e in particolare in quello fuori della scuola, per il valore esclusivo ed esclusivizzante attribuito alla comunicazione a stampa, intesa come leva irrinunciabile e insostituibile per un'adeguata formazione politico/sociale e soprattutto una piena affermazione esistenziale.

Da lì viene, io credo, la propensione ad assumere acriticamente l'istituzione scuola come modello perfettamente funzionale al compito che ci si riserva di attuare, in quanto soggetto politico, ossia una trasmissione unidirezionale, tramite insegnamento, di un patrimonio definito di acquisizioni razionali, 'scientifiche'. In questo ordine di idee l'assunzione della scuola in quanto modello vale soprattutto per due dei tratti che ne caratterizzano l'identità e il funzionamento storico, vale a dire la scelta di far agire il compito educativo dentro uno spazio riservato e silenzioso, al riparo dalle fenomenologia rumorosa del mondo, e di



poter far ricorso, lì, alla risorsa che, per le sue caratteristiche di fissazione e universalizzazione del sapere, meglio garantisce la trasmissione diretta di un patrimonio dato e consolidato di sapere, ossia il libro¹. Di lì anche la doppiezza di un atteggiamento di istintiva promozione dell'esperienza scolastica propriamente detta, dove l'ampliamento della formazione pubblica funge anche da condizione per lo sviluppo di una formazione/selezione interna di funzionari e dirigenti destinata a realizzarsi col ricorso prevalente ai medesimi strumenti classici della tecnologia a stampa, il libro e in sottordine il periodico. Tenendo presente una simile ottica, a suo modo deformante, che denuncia ad un tempo l'indisponibilità ad elaborare in una chiave più adeguata il tema della produzione/riproduzione di cultura ed anche il disagio che si inizia a provare, già negli anni del successo politico, nei confronti di quanto va maturando, all'esterno della scuola, sul versante delle dinamiche sociali dell'esperire e del conoscere, diventa più comprensibile la rapida e drastica marginalizzazione che, nel giro degli anni più vicini a noi, ha reso pressoché nulle le parole d'ordine proposte dalla sinistra sia per l'ambito della formazione scolastica sia per quello della più generale formazione politico/sociale.

Sarebbe ingeneroso, però, disconoscere il valore alla radice positivo ed emancipativo di quella affezione. È indubbio che nella fase storica di prima edificazione dell'istituzione scolastica, corrispondente al passaggio da Ottocento e Novecento secolo, l'unico mezzo di comunicazione di massa disponibile sia stato appunto la stampa e che dunque solo ricorrendo ad esso si potesse garantire l'impegno di promozione culturale richiesto dagli sviluppi dell'industrializzazione e dall'iniziale processo di democratizzazione sociale. Ciò spiega come dentro il fenomeno dell'associazionismo categoriale e sindacale e dell'organizzazione politica² si sia affermato, fin da subito, un positivo impegno di acculturazione indirizzato per un verso a compensare i limiti della formazione scolastica istituzionale e per un altro ad assicurare, tramite la diffusione dell'alfabetismo, la ricezione dei contenuti che la stampa progressista si sarebbe impegnata a veicolare. È altresì indubbio che quel modello di esperienza comunicativa di tipo formale ed unidirezionale, da chi sa e deve insegnare verso chi non sa e deve imparare, successivamente non scalfito ma anzi conservato e solidificato con l'esperienza dell'azione clandestina nel periodo della dittatura fascista, abbia finito col costituire la garanzia per giustificare, fin dalle fasi iniziali dell'azione della sinistra dentro l'Italia repubblicana, l'impegno volto a sviluppare un'azione politica centrata su una concezione fortemente accentratrice dell'istituzione partitica.

¹ Si pensi al ruolo svolto dall'immagine e dalla realtà, frequentemente mitizzata, della "scuola di partito". In quel contesto, materiale ed anche ideale, la formazione è soprattutto esposizione ed uso di un testo chiuso e delimitato, in ciò riproducendo le figure dell'insegnare e dell'apprendere costitutive dell'idea originaria di scuola alfabetizzante. Non è un caso, allora, che la prima divulgazione dei Quaderni gramsciani sia avvenuta tramite una riorganizzazione tematica dei contenuti, meglio rispondente al modello pedagogico di testo chiuso, libro.

² È lì che si costituiscono le prime Camere del lavoro e nasce Partito socialista.



Che tutto questo sia avvenuto all'interno di un orizzonte di media caratterizzato da una presenza totalizzante del mezzo tipografico è mostrato dall'investimento profuso dal PCI nella diffusione materiale, porta a porta, dei propri organi di stampa e nell'affidamento ad essi del compito di rendere note e marcare, insomma 'imprimere' le 'giuste linee' dell'azione politica: una giustezza sancita dal minuzioso controllo che veniva esercitato sulla riproduzione scritta degli interventi dei dirigenti nella stampa periodica e sulla pubblicazione in forma di libro degli atti relativi alle attività congressuali e convegnistiche. Non che mancasse la disponibilità ad accogliere manifestazioni che chiameremmo di cultura orale, ma era previsto che, sul fronte delle discussioni di base, dentro i luoghi deputati, l'intervento conclusivo riallineasse gli eventuali discostamenti e che nelle dinamiche delle manifestazioni di piazza programmate altrettanto programmati fossero gli slogan da riprodurre su manifesti e cartelloni e da scandire a voce.

Sono dell'idea che molte ragioni potrebbero spiegare l'attuale reticenza della sinistra a trattare con spirito innovativo le tematiche della formazione, ma questa che ho indicato, ossia l'affezione per una rappresentazione tipografica, tendenzialmente fissa, lineare e unidirezionale, dell'impegno a sostenere l'azione progressista, è da tenere in debita considerazione, in quanto permette di dare ragione della rapidissima crescita del consenso politico all'interno dei ceti medi alfabetizzati, tra gli anni Sessanta e Ottanta del secolo scorso, seguita da una crisi altrettanto rapida nei decenni successivi. Inoltre, consentirebbe, una volta assunta e fatta agire, di dare una prima risposta all'interrogativo (peraltro sollevato raramente) sul come e il perché ad una condizione riconosciuta di egemonia ideologica, che si era conquistata sul fronte della popolazione docente della scuola e più in generale dell'intellettualità impiegatizia, abbia così rapidamente fatto seguito uno sgonfiamento della progettualità formativa, per la scuola e per la società, scandito peraltro del venir meno del supporto dell'editoria periodica e libraria di parte³.

³Gli anni della crisi pedagogica della sinistra e del suo ruolo di riferimento prioritario per un cambiamento non solo della scuola ma dell'intera società sono anche quelli del crollo (come definirlo altrimenti?) di un progetto di formazione affidato pressoché esclusivamente alla stampa. Fa impressione notare come in un tempo limitato, corrispondente a poco più dell'ultimo decennio del secolo, scompaiano o trovino altra collocazione e orientamento le imprese editoriali che più avevano svolto una funzione di prioritario riferimento per la formazione di una cultura di sinistra, pedagogica in senso lato e stretto. È il caso di Editori Riuniti, Einaudi, La Nuova Italia, per richiamare i più noti. Nello stesso periodo tacciono definitivamente o provvisoriamente testate come Noi donne, Paese sera, l'Unità, Rinascita, Critica marxista, Riforma della scuola, Scuola e città. Certo, sul fenomeno agiscono fattori economici, ma come non pensare che ci sia stato un rapporto di reciproca determinazione tra il venir meno di un pensiero e il venir meno dei veicoli per diffonderlo? Come impedirsi di ipotizzare che al di sotto di questo duplice fenomeno ci fosse il fatto che stava venendo fuori, da altre parti culturali e politiche ma soprattutto da altre e sconosciute zone del reale, un mondo inaspettato, del tutto nuovo, non inquadrato né inquadrabile nelle consuete categorie? Come evitare di misurarsi con l'idea che a difettare in quel frangente fossero non solo chi stampava e diffondeva certi testi, ma anche chi era ancora capace di scriverli e chi era disposto a leggerli?



Pedagogia e Didattica. Interdipendenze e intersezioni

Salvatore Colazzo

Professore Ordinario di Pedagogia Sperimentale
Università del Salento

Saggio già apparso in
"Nuova Secondaria Ricerca",
n. 10, 2018, pp. 30-33

Vorrei prendere la questione dalla coda. Ossia dal destino dei laureati dei nostri corsi: essi (almeno teoricamente) dovranno svolgere le professioni del docente, dell'educatore, del formatore, del pedagogista.

La pedagogia, in quanto riflessione sul fatto educativo, luogo di rielaborazione, iuxta propria principia, delle istanze economiche, politiche, sociali, fornisce gli strumenti concettuali, metodologici e operativi per l'esercizio della professione educativa prescelta. Riesce a farlo bene? Ha delle criticità, in cosa consistono?

Da parte dell'opinione pubblica si parla di emergenza educativa (altre volte di emergenze educative), lasciando intendere che i professionisti dell'educazione sono inadeguati ad affrontarla, ricevendo essi, nelle aule universitarie, una preparazione inadeguata alle sfide che la complessità odierna pone.

Recentemente sono usciti tre libri - che fanno seguito a molte altre pubblicazioni che tematizzano l'educativo - di altrettanti editorialisti del «Corriere della Sera» (Polito, Battista e Cazzullo) i quali affrontano ognuno, a modo suo, la questione dell'inadeguatezza dei modelli educativi vigenti, della fragilità della scuola e indirettamente della riflessione pedagogica¹. Tutti e tre i testi lamentano il crollo delle agenzie educative deputate a fornire ai giovani le coordinate culturali per affrontare la realtà e cercano di offrire delle risposte alle problematiche evidenziate, sostenendo che, a fronte dell'incapacità della scuola di assumersi la responsabilità di fornire una formazione adeguata, i genitori devono ritrarle sostanzialmente la delega e far fronte all'emergenza delineatasi insegnando ai loro figli quale debba essere il framework valoriale entro cui (e attraverso cui) sviluppare la loro identità. Polito rimprovera alla scuola di non saper essere minimamente selettiva, insegnando ai giovani il senso dell'impegno, dello studio, del sapere come faticosa conquista; di non motivarli alla lettura, svaloriando il libro e affidandosi invece alle tecnologie digitali che sono la radice dell'odierno disorientamento dei giovani. Questo, a detta di Polito, significa che ormai i professori hanno abdicato al loro ruolo e si sono arresi

¹ Il riferimento è a: A. Polito, *Riprendiamoci i nostri figli. La solitudine dei padri e la generazione senza eredità*, Marsilio, Venezia 2017; P. Battista, *A proposito di Marta*, Mondadori, Milano 2017; A. Cazzullo, con Rossana e Francesco Maletto Cazzullo, *Metti via quel cellulare. Un papà, due figli, una rivoluzione*, Mondadori, Milano 2017.



al mondo qual è, rinunciando a contribuire a modificarlo, ovvero a conservare quel po' di buono che proviene dal passato. Ciò che sorprende del testo di Polito è che egli si diffonda in giudizi sulla scuola, parli di processi educativi, del rapporto tra cultura e scuola non prendendo mai a riferimento testi di pedagogia ovvero indicatori e dati capaci di dar conto del reale funzionamento della realtà della scuola italiana, correggendo eventualmente la percezione comune (che talvolta può essere ingannevole) dei fenomeni.

Cosa significa questo ignorare il lavoro di riflessione che i pedagogisti svolgono nelle loro sedi universitarie da parte di accreditati intellettuali?

Cosa dobbiamo ricavare in termini di riflessione da svolgere in merito allo stato di salute della nostra disciplina?

Perché nell'immaginario sociale i pedagogisti (e quindi la pedagogia) sono invisibili? I loro contributi non vengono ritenuti utili ad aiutare a decifrare la realtà educativa?

Nel mentre discettiamo di quale debba essere il rapporto interno tra i nostri settori disciplinari, dove debba stabilirsi il punto di equilibrio tra pedagogia in quanto teoria generale dell'educazione e teoria della didattica, ovvero sia delle pratiche educative, il mondo lì fuori ci ignora totalmente, scavalcandoci a piè pari, preferendo eventualmente riferirsi ad altre professionalità affinché parlino di scuola, di educazione, di relazioni genitori-figli, di media education ecc. (vedi la fortuna pubblicistica di libri di filosofi, di psicanalisti, di sociologi, ma anche di letterati e cineasti).

Questo evidentemente si riflette sul valore sociale che viene assegnato alle professioni educative, le quali hanno un riconoscimento di status, che si esprime in stipendi bassi, in scarsa tutela della professionalità (i compiti educativi spesso vengono svolti - senza che ciò susciti una qualsivoglia perplessità - da altre figure professionali prossime, ma non sovrapponibili: si pensi solo al numero di psicologici che nelle comunità svolgono il ruolo di educatori e a quale braccio di ferro si sia creato proprio su questo tema nel dibattito che ha portato all'approvazione della Legge Iori (della quale non possiamo dirci pienamente soddisfatti), traducendosi in svalutazione del compito di educatori e pedagogisti, declassato ad azioni che si apprendono fundamentalmente sul campo e che necessitano non tanto di essere sorrette da una solida teoria, ma da adeguato buon senso. Cazzullo lamenta che la scuola ha lasciato i genitori soli di fronte ad immani compiti educativi, in quanto essa non riesce più a trasmettere cultura, comportamenti, esperienze e valori, primo tra tutti l'amore e il rispetto per la vita. Dal Sessantotto è iniziato un inesorabile declino della scuola, è prevalso un lassismo che ha tolto credibilità all'istituzione, non consentendole di elaborare alcun contravveleno rispetto agli effetti più deleteri della cultura dominante, individualista, edonista, consumista. Gli allievi ormai quel che sanno lo imparano dalla Rete, si trastullano coi videogiochi piuttosto che intrattenersi con letture di libri e giornali, si relazionano attraverso i social network, al co-



spetto di una scuola che assiste impotente al fallimento del suo compito sociale di luogo di socializzazione e di elaborazione culturale. Ma anche in questo caso come nel precedente non si fa alcun riferimento alla riflessione pedagogica sui temi trattati. L'impressione personale viene eretta a paradigma interpretativo dei fatti educativi: il buon senso, ancora una volta, la vince sulla scienza. Si dubita in buona sostanza che esista una pedagogia in quanto scienza.

Abbiamo probabilmente una difficoltà a far dialogare la folk-pedagogia con la scienza pedagogica e di questo vale la pena interrogarsi, poiché solo se i costrutti scientifici riescono in qualche modo a far avanzare il senso comune possono incidere realmente sulla cultura e predisporlo alla comprensione delle elaborazioni scientifiche, accordando ad esse fiducia e utilizzandole per orientare l'azione. Dobbiamo impegnarci a veicolare l'idea che i processi e i fatti educativi hanno spiegazioni più elaborate di quelle a cui normalmente ricorriamo, spiegazioni che derivano dallo sforzo fatto da professionisti i quali li studiano attentamente ricorrendo a teorie che li spiegano in base a costrutti concettuali che cercano di ricostruire i meccanismi sottesi alle esperienze educative, per meglio guidarle. Veniamo al terzo testo, quello di Battista. Innanzitutto vien da dire che è meno tranchant degli altri due: Battista è disposto a riconoscere che i giovani di oggi apprendono e si relazionano in modo diverso che in passato e non senza efficacia, che spesso a essere in ritardo sono gli adulti, che devono essere meno supponenti per cogliere le opportunità che la cultura corrente – ormai tutta dominata dal digitale – offre. Invita la stessa scuola a trovare la via di un nuovo patto generazionale. Ma neanche Battista fa i conti con la pedagogia, si affida al racconto dell'esperienza della relazione tra l'autore e la figlia Marta, al suo tentativo di capire una persona che a tratti gli sembra un'aliena: non legge mai un giornale, ma compra un sacco di libri su Kindle, non sa collocare temporalmente la Rivoluzione francese, ma conosce tante informazioni sul MoMa e soprattutto ascolta musica, tanta musica. Il padre teme di rimaner fuori dal mondo abitato da sua figlia e con ciò di perdere la relazione. Forse anche la scuola ha lo stesso timore e vive la stessa difficoltà. Cosa è opportuno che essa faccia? Una nuova generazione sta crescendo articolando quanto ricevuto in eredità dal passato con sue proprie logiche, che non sono quelle dei padri, e non sono quelle della scuola. Nessuno dei tre testi compie una riflessione sulla messa in questione, indotta dal digitale, del nesso tra scuola in quanto istituzione mediatrice della cultura e il prestigio sociale derivante al formando. La crisi dell'educativo a cui oggi si assiste è la crisi dell'intellettuale determinata dalla pervasività della comunicazione, che trova nuove modalità per assicurare la funzione, di cui prima la scuola era monopolista, della trasmissione della cultura.

Il problema è capire se la scuola in quanto istituzione orientata dalla politica abbia maturato questa consapevolezza e abbia trovato le idonee risposte. Detto in altri termini, la Gelmini prima e la Buona Scuola poi sono state all'altezza



delle sfide epocali che la cultura odierna pone alla scuola?

La questione, letta da un altro punto di vista, è se la pedagogia italiana ha compiuto uno sforzo di consolidamento sul piano epistemologico e metodologico per leggere, dall'interno del proprio specifico disciplinare, la realtà in cui è iscritta, offrendo un'adeguata elaborazione scientifica in grado di interloquire autorevolmente con le sollecitazioni economiche, politiche e sociali, proponendosi come un attore del gioco, in grado anche di influenzarlo.

Dobbiamo riflettere sul perché la pedagogia non riesce a porsi al centro del dibattito politico, come invece le emergenze educative, continuamente segnalate da più parti, sembrerebbero pretendere. La logica sistemica ci dice che la responsabilità non va scaricata all'esterno, sotto forma di lamentazione, ma va assunta all'interno, come istanza ad aumentare la capacità elaborativa, incrementando la disponibilità a riflettere i problemi e rendersi, grazie alla specificità conquistata, creativamente utili al dibattito pubblico. Bisogna liberarsi dalle ricette facili, dagli slogan e dal praticismo, ci vuole molta buona teoria, capace di tradursi in prassi efficaci. Va curato poi il rapporto tra il momento dell'elaborazione scientifica e la trasposizione in pratiche educative di quella elaborazione, affinché si possa effettivamente incidere sulla cultura istituzionale, che spesso lavora affinché routine e abiti disfunzionali resistano, nella concretezza dell'agire quotidiano.

Cominciano ad emergere, sotto la spinta dell'avvenuta legittimazione delle figure dell'educatore e del pedagogista, associazioni che hanno interesse, nel marcare l'identità professionale, a enfatizzare lo scollamento fra gli insegnamenti universitari e le pratiche professionali, al fine di sostenere le ragioni del loro esistere e delle attività di aggiornamento professionale che esse ritengono di proporre per consolidare il ruolo e l'agire professionali. Ciò non significa che non si debbano mettere in atto azioni per rendere più coerente il rapporto tra preparazione universitaria e svolgimento della professione (sia quella dell'educatore, del pedagogista, del formatore o dell'insegnante). A tale scopo va certamente rafforzata la possibilità di configurare la pedagogia come una scienza che con rigore individua problemi, rileva bisogni, studia strategie, progetta ambienti idonei ad agevolare apprendimento e soprattutto elabora strumenti e dispositivi per valutare l'efficacia e l'impatto dei propri interventi. In particolare quest'ultimo aspetto va approfondito, poiché la debolezza della pedagogia oggi va ascritta al non avere compreso a sufficienza l'importanza di stabilire con chiarezza l'efficacia degli interventi formativi e nel non aver sottolineato a sufficienza la necessità di disporre di evidenze empiriche in grado di falsificare le teorie. La pedagogia abbisogna di esibire conoscenze dotate d'una relativa oggettività e di proporsi come sapere cumulabile.

Questo significa che vanno compiuti sforzi significativi per allineare livello formativo, istituzionale e culturale. Sul piano formativo dovremmo riuscire a declinare i risultati pedagogici in competenze ad uso delle diverse declinazio-



ni delle professioni educative, lavorando nel contempo a rafforzare la consapevolezza della funzione sociale della professione pedagogica. Ognuno di noi dovrebbe - a partire dal settore scientifico disciplinare in cui è incardinato - avvertire la responsabilità di tenere assieme il sapere pedagogico (la teoria) col saper fare (la didattica) e il saper essere (la postura professionale), nella consapevolezza della tradizione della riflessione pedagogica e dell'agire educativo. Oggi ciò che necessita a chi esercita una professione educativa è possedere un'adeguata cassetta degli attrezzi, accompagnata da una ben caratterizzata identità professionale, che gli consenta di interpretare coerentemente l'azione educativa nei diversi contesti operativi. Dobbiamo riuscire a spiegare ai nostri allievi cosa fa di un educatore un educatore e perché il suo agire è diverso da quello di figure prossime, come quella, ad esempio, dello psicologo o dell'assistente sociale. Vanno cioè definiti con chiarezza i confini identitari della pedagogia, marcando le peculiarità che le sono proprie e va sottolineata la necessità che le professionalità educative necessitano, per essere svolte, di un'attitudine scientifica. Finora l'applicazione del metodo scientifico (o almeno la manifestazione di un'attitudine scientifica) nelle pratiche educative è stata irrilevante, se vogliamo dare dignità piena al mestiere intellettuale dell'educatore e del pedagogo è indispensabile rafforzare decisamente il rigore scientifico nell'approccio ai fatti educativi, in modo che essi siano sottoposti a vaglio critico e possano evolvere per emendamenti successivi. Si è inoltre sottovalutata l'importanza - invece irrinunciabile - della rilevazione dei bisogni educativi delle persone e dei contesti: è solo la loro conoscenza (la più accurata possibile) che consente a chi agisce l'educativo di realmente supportare i processi di crescita, di essere utile al benessere degli educandi, di migliorare la qualità delle relazioni nei contesti.

Il mancato riconoscimento della pedagogia a livello sociale deriva anche dal non ritenere la disciplina capace, a livello accademico, di preparare professionisti con un livello di competenze tali da non poter essere intercambiabili con quelle di altre figure professionali. Pertanto è necessario che i professionisti dell'educativo siano messi nelle condizioni di sottolineare, nell'esercizio del loro agire, la connessione fra le pratiche e le premesse teoriche e metodologiche in grado di giustificarle, affinché sia chiaro che le scelte operate sono fatte in scienza e coscienza; non sono il risultato di un intuito ma derivano da una consapevolezza professionale, che sa arricchirsi dei dati dell'esperienza, i quali aiutano a mettere a punto ulteriormente le teorie, in un processo in cui teoria e prassi crescono in virtù delle sistematiche relazioni che le uniscono; è indispensabile avere nel catalogo degli asserti scientifici propri della disciplina degli elementi controintuitivi, maturati per via dell'applicazione del metodo scientifico ai problemi correnti, in modo da distanziare la pedagogia in quanto scienza dalla folk-pedagogia: non si può essere professionisti per confermare semplicemente il senso comune. La scienza va oltre il senso comune, lo critica e lo fa evolvere.



Parte III

INDICI

INDICE DEGLI AUTORI

A

Abruzzese Alberto 52

B

Bertagna Giuseppe 59

Brusa Antonio 77

C

Colarizi Simona 11

Colazzo Salvatore 99

D

De Anna Franco 83

Delfrati Carlo 38

M

Mancina Claudia 47

Maragliano Roberto 96

R

Ricuperati Giuseppe 91

S

Sobrero A. Alberto 31

T

Tagliagambre Silvano 18



I PROGRAMMA	3
Programma	5
Nota Editoriale	7
II MATERIALI STIMOLO	9
Luci e Ombre	11
L'Italia negli anni '60-'70 (<i>Simona Colarizi</i>)	11
Il tradimento di Ippocrate (<i>Silvano Tagliagambe</i>)	18
Scuola democratica: dieci tesi (<i>Alberto A. Sobrero</i>)	31
L'avvento della monocoltura (<i>Carlo Delfrati</i>)	38
Ombre e Luci	47
Il sole dell'avvenire... (<i>Claudia Mancina</i>)	47
Formicolii (<i>Alberto Abruzzese</i>)	52
La nottola di Minerva: riletture di una gravidanza senza parto (<i>Giuseppe Bertagna</i>)	59
Il laboratorio come strumento normale di lavoro scolasti- co. (<i>Antonio Brusa</i>)	77
Sfumature	83
All'inizio fu l'epoca delle passioni generose, poi arriva- rono quelle tristi (<i>Franco De Anna</i>)	83
Fra passato lungo e futuro breve (<i>Giuseppe Ricuperati</i>) . . .	91
La formazione sparita (<i>Roberto Maragliano</i>)	96
Pedagogia e Didattica. Interdipendenze e intersezioni (<i>Salvatore Colazzo</i>)	99



III INDICI	105
Indice degli Autori	107