

Tratto da
Claudia Mancina, a cura di,
Il futuro è della sinistra liberale,
Minerva Edizioni, Bologna, 2020

Vedi anche
<https://perfondazione.eu/>

La formazione sparita

Roberto Maragliano

(giugno 2020)

Chiedersi le ragioni di un silenzio rumoroso

Non c'è progetto politico di carattere generale, tra quanti circolano nel presente del nostro Paese, che eviti di mettere la questione formativa nell'elenco delle cose importanti cui provvedere. Nei documenti che vengono dalla sinistra, di governo o alternativa, questa propensione appare ancora più pronunciata, almeno sul piano dichiarativo.

Perché parlare allora di una formazione sparita?

Una prima risposta è di fatto e assume un valore generale.

Se infatti entriamo nel merito e verifichiamo cosa regolarmente segue all'enunciazione dell'impegno sul terreno della progettualità formativa, scolastica ma non solo, e mettiamo a fuoco le articolazioni specifiche attraverso cui i programmi attuali rispondono all'esigenza di realizzare politiche di formazione, non ci sarà difficile constatare come il vuoto venga regolarmente a prevalere sul pieno, o tutt'al più si ricalchino le formulazioni che gli organismi europei mettono sistematicamente in circolo, tanto indulgenti nei confronti di una pedagogia delle buone intenzioni quanto sprovviste del minimo strumento, sia pure teorico, di attuazione.

È un'afasia progettuale, questa, che coinvolge un po' tutti, allo stato attuale. Ma che in particolare colpisce la soggettività politica che più delle altre ha vantato, nel passato e qui da noi, la capacità di formulare e realizzare piani di formazione, ossia la sinistra. La quale, all'occasione, continua a vantarsi di una tale prerogativa.

Il venir meno della tensione e della conseguente dinamica che solo un'elaborazione continua e feconda sarebbe in grado di garantire rischia allora di tradursi e sovente si traduce in una effettiva paralisi, sia del fare sia del pensare: e a soffrire di questo blocco sono in primo luogo coloro che, ispirandosi a quella parte, per mal che vada ai residui

della sua tradizione di idee, esercitano a vario titolo, nel presente, il ruolo di far fronte ai compiti in un qualche modo istituzionali della formazione.

La specificazione che ho appena introdotto a proposito di tali funzioni, cioè il riferimento al parametro dell'ufficializzazione, vale come riferimento prioritario per il percorso che mi propongo qui di attuare e che funge da seconda e più distesa risposta all'interrogativo sulla scomparsa della formazione, all'interno degli orizzonti di pensiero effettivo, e non solo di preoccupazione vissuta, della sinistra.

Facendo leva sul termine "istituzionale" ritengo infatti che sia possibile cogliere e interpretare alcuni dei processi attraverso cui, nel giro di due soli decenni si è passati dal pieno di un'elaborazione, o almeno da quel che sembrava tale, al vuoto del giorno d'oggi. Tale riferimento funge, infatti, da nucleo centrale dell'ipotesi interpretativa che intendo sviluppare qui. Lo fa suggerendo che lo svuotamento di cui sto dicendo abbia a che fare con l'attenzione che la sinistra ha costantemente riservato soprattutto e talora soltanto alle componenti istituzionali delle dinamiche formative, quelle in cui, per dirla sinteticamente, e forse anche un po' rozzamente, si tende a subordinare la praticabilità dell'apprendere a una erogazione organizzata di un contenuto stabile da insegnare. Diversamente, agli occhi di tutti coloro che sono disposti a cogliere la realtà formativa per quella che è, oggi, e non per ciò che si vorrebbe fosse, appare chiaro che mai come ora l'apprendimento informale, svincolato da un'istanza ufficiale e istituzionalizzata di insegnamento, gode di una salute invidiabile, ed è di fatto, anche se nascostamente, invidiato da tanti, proprio in ragione della sua efficacia. Non è estraneo alla natura di queste esperienze, oggi sotto gli occhi di tutti, il fatto che esse mettano in scena contenuti mobili, cangianti, sottoposti a un continuo lavoro di confronto e interazione, dove la distinzione tra il giusto, il vero, il reale e le loro negazioni non appare così netta come si vorrebbe credere e far credere. Cosa spiacevole e imbarazzante, questa, soprattutto per chi, la sinistra in particolare, continuando ad alimentare fiducia nei confronti di una visione razionale sì, ma univoca e lineare, della realtà, politica e non solo, si trova poi impreparato a darsi riparo dai rischi sempre incombenti di una degenerazione razionalizzante, quella che isola e produce distacco dalla presa in carico dei dati di fatto. In tale prospettiva la difficoltà ad assumere la crisi della scuola in quanto crisi di una specifica identità istituzionale deriva, nell'intimo della sinistra, dal disagio provato e non sufficientemente elaborato nel prendere le distanze da una visione univoca dei compiti di formazione e trasformazione da assumere e assunti nei confronti dell'intera società.

La pista di analisi che intendo seguire corrisponde dunque all'idea che la smodata fortuna conosciuta oggi dalle dinamiche dell'apprendere collettivo e il contemporaneo smarrimento provato dalle prerogative dell'insegnare sia fenomeno che s'è palesato per la sua parte negativa soprattutto dentro le istituzioni, nel corso degli ultimi due decenni, mentre la componente positiva, perlopiù ignorata o negata, andava caratterizzando molte delle pratiche di riproduzione del sapere esterne e talora conflittuali rispetto alle istituzioni, non ultime quelle partitiche, fedeli a una visione statica, astorica, dell'azione scolastica. Ciò che più ha indebolito la vocazione pedagogica della sinistra è dunque la

scelta, mai posta apertamente in discussione, di assumere un'idea congelata di scuola come tratto nobile da riconoscere e promuovere all'interno della propria azione politica e pedagogica.

Nonostante la descolarizzazione strisciante delle società, e dunque la perdita di centralità e soprattutto di esclusività del modello scolastico all'interno dell'universo del formare, nonostante tutto ciò, il mondo è andato avanti, senza rinunciare a produrre e riprodurre modelli di comportamento collettivo, e dunque a riprodursi tramite questi, ma anzi svolgendo questa funzione più e meglio di quanto non facesse prima. Potranno non piacere gli esiti cui si è arrivati (piaceva forse il mondo di prima?) ma questi stanno qui, manifeste e scottanti deviazioni rispetto a ciò in cui s'è creduto e per cui ci si è battuti, anche scontando la riduzione di prospettive che era insita nella tendenza a sopravvalutare la componente impiegatizia del lavoro scolastico.

Proprio questo costituisce il dramma maggiore della sinistra, ancorché ignoto o rimosso: indotta a negare la realtà formativa di cui è involontariamente partecipe, e soprattutto vittima, si smarrisce come parte politica in misura maggiore delle altre e arriva a negare se stessa senza trovare il coraggio di mettere in discussione i suoi presupposti concettuali, condannandosi così a indebolire (fino a far sparire) la sua identità di soggetto abilitato a trattare di progettualità formativa, non solo nei confronti della scuola, ma anche nei confronti di una società complessiva, non compresa nei suoi presupposti culturali e dunque accusata d'essere diseducata e diseducante.

Il senso di queste mie considerazioni potrebbe essere racchiuso nella formula che esplicito qui di seguito in una prima provvisoria versione: rappresentandosi la realtà dell'educazione, di tutta l'educazione, nelle forme e nei modi di una scuola, di un indiscusso modello di scuola, e riservando a se stessa, lì, il ruolo dell'insegnare, la sinistra italiana s'è persa; o meglio, ha perso uno dietro l'altro gli appuntamenti con la storia, non solo quella ufficiale, con la maiuscola, ma anche quella minore e non meno importante delle vicende quotidiane, e della vita quotidiana dei singoli. Va da sé che la scelta, che qui faccio, di assumere come riferimento pressoché esclusivo l'azione politica del Pci e dei suoi derivati trova giustificazione nel ruolo che quell'azione ha assunto, e che mai è stato nei fatti negato, dentro l'impegno di orientamento e condizionamento, diretto oltre che indiretto, della sinistra nel suo complesso.

Ripensare le tre fasi della scolarizzazione europea

L'intero Novecento in fatto di formazione istituzionale può essere interpretato come

il passaggio da un'istruzione scolastica intesa come privilegio di alcuni a un altro tipo di istruzione, dove il servizio scolastico vada inteso come diritto universale all'istruzione. Dai pochi ai molti, tendenzialmente a tutti. Ciò vale per le più sviluppate Nazioni europee ed è utile anche a capire l'importanza di un modello di democrazia sociale e culturale che nel tempo è stato proposto, talora imposto a buona parte del mondo. È una considerazione, questa, che deriva dall'esigenza di includere nel disegno di mondialità definito e attuato dall'Europa nel passaggio da diciannovesimo a ventesimo secolo, accanto ai processi della modernizzazione industriale, quelli della modernizzazione politica, al cui interno sta, in forte evidenza, l'esigenza di edificare sistemi di istruzione pubblica. Se una tale progressione, dal privilegio al diritto, possa o debba essere intesa come lineare o se invece non comporti e abbia comportato inevitabilmente deviazioni o interruzioni è questione tuttora aperta, e non solo in sede di ricostruzione storica. Come si passa, come si è passati dall'una all'altra condizione? E attraverso quali misure e con quali effetti è avvenuta la transizione? Il resto della società, quella che ne ha fruito ma anche l'altra, come ha vissuto l'esperienza scolastica? Quanti e quali riflessi questa ha avuto nei diversi ambiti in cui venivano trattati e affrontati, a diversi livelli di consapevolezza, i problemi della formazione non scolastica, vale a dire nelle famiglie, nei luoghi di lavoro, nelle sedi della sensibilizzazione politica? Sono tutti problemi aperti, che trovano nel richiamo di quell'esperienza un termine di riferimento ineludibile ma anche ambiguo, per via, appunto, delle tensioni e trasformazioni interne che l'hanno caratterizzato.

C'è comunque concordia, tra chi si occupa di simili problemi, nel riconoscere che lo sviluppo della scolarizzazione, in Europa, e dunque anche in Italia, ha conosciuto tre fasi.

In una prima fase, collocabile nel passaggio fra Ottocento e Novecento, con una sfasatura temporale che ci riguarda, la scuola agisce come istanza di fissazione e legittimazione di una precisa gerarchia sociale, quella tra chi comanda e chi esegue: dunque, la classe dirigente da una parte, cui è riservato l'accesso alla formazione secondaria, e dall'altra il popolo, la cui esperienza scolastica è destinata a consumarsi, quando possibile, nella formazione primaria. La riforma Gentile, nel restaurare i principi della Casati e nell'assumere l'istruzione umanistico-letteraria come parametro univoco di discriminazione intellettuale della classe dirigente, relega a ruoli comparativamente minori le culture tecnico-scientifiche e a compiti marginali le aree di derivazione umanistica non rispondenti alla scelta in favore del linguistico.

Qui si potrebbe aprire un discorso solo apparentemente specifico. Lo faccio sinteticamente facendo notare che l'esclusione della musica e dell'arte visiva dal novero delle

esperienze capaci di segnare e garantire l'identità dell'umano e la loro conseguente collocazione dentro gli spazi vocazionali o professionali è scelta originaria dell'organizzazione scolastica e accademica che, nel negare uno dei capisaldi della formazione umanistico-rinascimentale, arreca un incalcolabile danno, oggi anche economico, al nostro Paese. Fa specie constatare come la deliberata sottrazione di valore dei fatti della musica sia profondamente incistata nella cultura post-risorgimentale, scolastica e non solo, trovando eco e conferma nel sistematico impiego dei termini musicali in funzione svalutativa che Francesco De Sanctis fa nella sua Storia. Va da sé che una tale sordità pregiudica la possibilità, da parte di questa cultura, di sintonizzarsi con le trasformazioni del sensorio e della mentalità collettiva indotte dalle tecnologie audiovisuali, prima, e poi da quelle digitali. Tutto un mondo viene così ignorato, incompreso, depotenziato. Ciò contribuisce a imprimere un segno del tutto particolare e tuttora indelebile sull'idea diffusa di scuola, qui da noi: un marchio destinato a produrre cesure e censure di principio nei confronti di quanto successivamente è andato a maturare e affermarsi negli ambiti dell'educazione non formale e in quelli dell'educazione informale. Basti pensare al valore di emancipazione assunto dalla circolazione di musiche all'interno dei movimenti giovanili dagli anni Cinquanta in poi o a quello materialmente e simbolicamente antistituzionale su cui ha costruito la sua fortuna il movimento delle scuole popolari di musica, fin dagli anni Settanta. Analoghe anche se meno palesi considerazioni potrebbero essere fatte per l'area artistica, dove la propensione all'insieme è comunque più pronunciata nella produzione (l'andare a bottega) e meno nella fruizione, anche se la fortuna collettiva delle iniziative pedagogiche che musei ed esposizioni vanno sempre più intraprendendo, negli ultimi tempi, sembrerebbe negarlo.

La seconda fase di sviluppo della scolarizzazione europea, e successivamente mondiale, si colloca a ridosso della Seconda guerra mondiale e si contraddistingue, soprattutto nel trentennio successivo alla ricostruzione, per un sostanzioso investimento pubblico, ampiamente condiviso nei suoi presupposti politici, e indirizzato a fare dell'istruzione scolastica il motore principale dello sviluppo democratico, per quanto attiene sia la dimensione economico/produttiva sia quella civico/sociale. Relativamente all'Italia, è in questo periodo che, garantita l'universalità della formazione primaria, si infrangono via via le barriere di accesso ai diversi gradi della formazione scolastica secondaria e terziaria. Per effetto di un tale fervore, la scuola conosce importanti trasformazioni, più sul piano della quantità, però, che su quello della qualità. Il modello gentiliano, messo in crisi nei suoi presupposti di negativa discriminazione sociale, ma non in quelli di positiva, ancorché univoca, discriminazione culturale, si destina infatti a sopravvivere nell'inconscio collettivo, producendo effetti di oscuramento degli esiti raggiunti, come dimostra il

caso della scuola media, diventata unica e quindi inclusa dentro l'arco dell'obbligo, ma ancora pensata e praticata, fondamentalmente, più come istanza preparatoria ai gradi successivi che non come completamento di un itinerario unitario. Basterà, a questo proposito, ricordare la poco edificante guerra trentennale sulle sorti del latino, combattuta tra chi voleva mantenerlo dentro la scuola media unitaria e chi intendeva ridimensionarlo o escluderlo: un conflitto che, formalmente, si conclude ufficialmente a favore di questi ultimi solo nel 1979, con nuovi programmi d'insegnamento, dunque dodici anni dopo il varo della riforma; non sono in pochi, tra gli operatori e gli osservatori della scuola, a ritenere, ancora oggi, che quello dell'eliminazione non solo di una materia ma dell'impegno fisico e mentale che emblematicamente richiedeva apprenderla, sia stato un errore, se non l'errore.

La terza fase, nel passaggio tra ventesimo e ventunesimo secolo, tutt'ora in atto, è caratterizzata dall'entrata in crisi dell'intelaiatura materiale e concettuale fin qui vigente nell'istituzione e nel suo apparato materiale e culturale: la fenomenologia di questa crisi svolge un ruolo drammatico, ma anche silente, tutto sommato, trovando ragioni interne nel progressivo svuotamento di senso delle categorie sopravvissute ai passaggi dalla prima alla seconda fase e da questa alla terza, e indubitabili ragioni esterne nell'ampiamiento delle prospettive culturali, economiche, commerciali in cui si collocano le attività dei Paesi europei. Tra gli effetti della globalizzazione, per un verso, ma anche della trasformazione dei modi di vivere, agire, sentire delle genti c'è anche questo: un taciuto, fatalisticamente subito o cinicamente sfruttato processo di marginalizzazione sociale dell'esperienza scolastica, insomma quella sorta di descolarizzazione strisciante della società cui ho già fatto cenno. Sarebbe improprio e comunque fuorviante precludersi di associare questo fenomeno (peraltro poco indagato in termini generali) al maggiore investimento ideale e materiale che gli individui e i gruppi, soprattutto quelli che si aprivano alla democrazia del sapere, hanno contemporaneamente effettuato sui meccanismi e le risorse dell'educazione non formale e informale.

Si tratta di un processo generale, che rischia di destinare l'Europa a una condizione di irrilevanza anche sul piano della produzione e riproduzione di sapere, malgrado (o forse anche per) gli effetti di mantenimento dello status quo prodotti dal diffondersi a livello globale delle grandi inchieste comparative sugli esiti dei diversi sistemi scolastici. Non è ozioso riconoscere che tanto nello spirito quanto nella sostanza simili imprese nascono nella fase dell'accrescimento lineare dei sistemi scolastici. Fissando i paletti dei loro esiti e usando i dati che ne vengono per esigenze di confronto tali procedure contribuiscono a mantenere fissa una definita, storicamente determinata idea di scuola. Permettono, insomma, di silenziare, rendendo poco percepibile, nella sua drammaticità, la fase di

profonda crisi di identità che il complesso dei sistemi scolastici di matrice europea sta attraversando, rispetto a un mondo non in fase di cambiamento ma già profondamente cambiato rispetto a quel che era quando faceva da legittima cornice a quell'idea.

Il segno nazionale di questa situazione di difficoltà è la paralisi pressoché totale non solo dell'azione ma anche dell'ideazione orientata a un cambiamento dell'impianto scolastico che ne tocchi i presupposti tecnologici (di ordine spaziale, come la divisione per aule e il disegno di queste, ma ancor più di ordine culturale, come la divisione per discipline, lo studio libresco, le valutazioni testuali ecc.). Su questo fronte, ciò che distingue l'atteggiamento attuale della sinistra nazionale rispetto a quello delle altre forze è la maggiore insistenza con cui essa indulge alla retorica dell'enunciare l'importanza del problema e la necessità di provvedervi, negandosi al tempo stesso la possibilità di intraprendere percorsi che non riflettano la difficoltà o addirittura il rifiuto di fronteggiare, con coraggiose analisi interpretative, la condizione generale delle problematiche sociali del formare dentro le quali andrebbe più correttamente ricollocata la funzione della scuola.

Individuare i limiti di una scuola di solo alfabetismo

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, dentro la 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 per 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 dalla 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 libro. Si pensi al ruolo svolto dall'immagine e dalla realtà, frequentemente mitizzata, della "scuola di partito". In quel contesto, materiale e anche ideale, la formazione è soprattutto esposizione e 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.

Da questa stessa matrice deriva anche la doppiezza di un atteggiamento di istintiva promozione dell'esperienza scolastica propriamente detta, dove l'ampliamento della formazione pubblica oltre che garantire obiettivi pubblici di crescita culturale e civica della collettività 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 a un tempo l'indisponibilità a elaborare in una chiave più adeguata il tema della produzione/riproduzione di cultura e 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 questa affezione. È indubbio che nella fase storica di prima edificazione dell'istitu-

zione scolastica, corrispondente al passaggio da Ottocento e Novecento, l'unico mezzo di comunicazione di massa disponibile sia stato appunto la stampa e che dunque solo ricorrendo a esso si sia garantito 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 politica (è lì che si costituiscono le prime Camere del lavoro e nasce il Partito socialista) 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 e 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 coerente con una concezione fortemente accentratrice dell'istituzione partitica.

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 a 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 innovatore le tematiche della formazione, ma questa che ho indicato, ossia la fiducia acriticamente riposta su una rappresentazione tipografica, tendenzialmente fissa, lineare e unidirezionale, dell'impegno necessario a sostenere l'azione progressista, è da tenere in debita considerazione, in quanto permette di dare ragione della rapidissima crescita di 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. La stessa ragione, una volta assunta e fatta agire, consentirebbe di

dare una prima risposta all'interrogativo (peraltro sollevato raramente) sul come e il perché a una condizione riconosciuta di egemonia ideologica, 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 tutta, scandito peraltro dal venir meno del supporto dell'editoria periodica e libraria di parte.

Infatti, gli 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 "educazione delle masse" affidato pressoché esclusivamente alla stampa. Fa impressione notare come in un tempo limitato, corrispondente a poco più dell'ultimo decennio del secolo scorso, siano scomparse o abbiano trovato 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 si sono trovate nelle condizioni di dover tacere definitivamente o provvisoriamente testate come "Noi donne", "Paese Sera", "l'Unità", "Rinascita", "Critica marxista", "Riforma della scuola", "Scuola e Città". Una vera e propria *débâcle*. Certo, sul fenomeno hanno pesato 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 sia stato l'emergere, da altre parti culturali e politiche ma soprattutto da altre e sconosciute zone del reale, di 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 intenzionato a scriverli e chi era disposto a leggerli?

Cogliere le pedagogie implicite delle comunicazioni sociali

Come ho già anticipato, un'analisi circostanziata del manifestarsi delle tre fasi di sviluppo della scuola nel corso del Novecento consente di porre le vicende interne in un rapporto di relazione dialettica con lo sviluppo, al di fuori di esse, delle forme della comunicazione sociale: nella prima fase, quella tra Otto e Novecento, a dominare e disegnare l'intero regime del sapere degno di essere riprodotto sono i media della stampa (libri e periodici); nella seconda, corrispondente all'età dorata dello sviluppo postbellico, il territorio della comunicazione sociale è contrassegnato dalla presenza incontrastata dei

media audiovisuali (radio e cinema, poi sempre più televisione); nel successivo passaggio di secolo si affermano, con rapidità, pervasività ed efficacia sconosciute ai precedenti regimi comunicativi i media della digitalizzazione e della reticolarità.

Ciascuna di queste fasi dà una sua particolare impronta di realtà al sapere del mondo e tramite questa intercetta e determina un suo pubblico. Se nell'età di dominio della stampa l'impronta prevalente è di un sapere oggettivo e codificato in aree testuali alle quali accede solo chi mostra di essere nelle condizioni di servirsene, in quella postbellica in cui si celebra la fortuna del cinema e della televisione l'impronta è di un sapere come flusso e immedesimazione/partecipazione diretta, capace di coinvolgere una più ampia porzione di popolo, anche e soprattutto recuperando gli esclusi della situazione precedente; mentre nella terza, corrispondente all'età del digitale, il sapere è improntato a una fenomenologia, che via via si fa ontologia, capace di imporre a tutti e su tutto un modello reticolare di rappresentazione della realtà fisica e ideativa, materiale ed esistenziale.

L'atteggiamento prevalente della cultura scolastica di stampo progressista nei confronti dei meccanismi e dei regimi sociali della riproduzione di sapere è, nella prima fase, di attiva convergenza, nella seconda si fa di aperto conflitto e nella terza, infine, diventa di pessimistico scetticismo.

Di conseguenza, la formazione scolastica, intesa come prospettiva generale di emancipazione, e la formazione partitico/politica, parallelamente assunta come condizione per la piena affermazione di quella prospettiva, mantengono lungo tutta questa vicenda storica una indiscussa fedeltà, acquisita originariamente, nei confronti della scelta di considerare il sapere stampato come fondamentale, tendenzialmente unica risorsa di liberazione.

L'oggi della sinistra, con le tante energie spese per dequalificare e osteggiare i contenuti dell'acculturazione considerata informale e caotica, quella che le dinamiche della comunicazione sociale hanno messo in scena nella seconda metà del Novecento, e senza che ci si interroghi sulla natura del successo che hanno incontrato, denuncia dunque una drammatica carenza di strumenti concettuali che le permettano di individuare i limiti stessi della sua visione. Che, poi, è quanto le fa velo per una più adeguata e realistica interpretazione di ciò che avviene ed è avvenuto nell'universo circostante il mondo scolastico.

La matrice originaria di questo approccio alla realtà, dove confluiscono una particolare idea di scuola e una particolare idea di politica, tutte e due storicamente determinate e in conflitto con l'esistente, impedisce alla sinistra, allo stato attuale, di individuare con un'adeguata capacità di lettura e interpretazione gli effetti di chiusura prodotti, lungo tutto il Novecento, dai processi di settorializzazione e gerarchizzazione

accademica dei saperi (accademica in senso lato, dunque anche scolastica), manifestatisi proprio mentre, nel tessuto delle società più evolute, dunque anche in Italia, acquisivano sostanza, in ragione dello sviluppo impetuoso dei meccanismi della comunicazione, dei processi contrari di apertura, integrazione, commistione dei modi e dei contenuti dell'esperire e del conoscere. Insomma, un sapere testualizzante e sempre più testualizzato da una parte, e da un'altra un sapere fluttuante e reticolare. Sono le vie maestre del conoscere e dell'esperire: scrittura e oralità, mente e corpo, composizione e fusione. Le loro matrici epistemologiche sono ugualmente presenti nel mondo attuale, ambedue hanno trovato legittimazione artistica, tecnologica, scientifica nel corso del Novecento, dentro uno spazio sociale caratterizzato da apertura e messa in crisi dei tradizionali steccati. Questa è la situazione attuale, piaccia o no. Il conoscere fermo e il conoscere mosso, come si dice dei vini, convivono, dialogano, addirittura si contaminano, ora. Negarlo e considerare l'uno la verità e l'altro l'errore, come fa l'anima conservativa della cultura progressista, è delittuoso, in ogni caso autolesionistico. Per la medesima ragione, ossia dando fiducia ai medesimi presupposti, si stenta, dentro ciò che resta oggi della sinistra, a prendere le distanze da una fatalistica e paralizzante constatazione dell'incapacità, da parte dell'istituzione scolastica, a garantire non tanto l'accesso all'insegnamento del leggere e dello scrivere, presupposto indiscusso dell'alfabetismo e del modello storico di istruzione che vi si richiama, quanto l'esito positivo di quell'insegnamento, vale a dire un completamento dell'esperienza scolastica che coincida con il possesso, alla conclusione degli studi ufficiali, di un patrimonio di sapere coerente con le ambizioni del modello: dunque, la capacità non solo di decodificare i testi ma anche di ricavarne significati e criteri validi, in vista di un fattivo orientamento di tipo esistenziale e materiale.

Indotti a dimenticare l'invito gramsciano a sostituire il latino e il greco, tradizionale fulcro della scuola formativa, con un regime di conoscenza che garantisca agli occhi dei discenti (particolare regolarmente taciuto) una non diversa funzione di sapere disinteressato, si è finito col dare accoglienza e legittimità a quel nucleo di ideologica antieconomica e antistorica, non sprovvisto di umori classisti, che Concetto Marchesi, figura di riferimento per l'elaborazione scolastica e culturale della sinistra partitica nel dopoguerra, aveva esplicitato in uno scritto precoce del 1910, di quando, da socialista, combatteva le prospettive di un modernismo pedagogico considerato rovinoso (e dove la temuta e combattuta apertura alle lingue moderne, cioè alla realtà mondana, era trattata non diversamente dal modo con cui vengono ora rappresentati i linguaggi digitali):

La crisi non è della scuola e tanto meno di un determinato tipo di scuola: è crisi della cultura

nazionale [...] Resti dunque il liceo classico, vera e unica scuola di cultura media nazionale [...] I modernisti della cultura dovrebbero ricordare che tenere lontano il francese o l'inglese o il tedesco dalle nostre scuole non vuol dire bandirlo dalla cultura media generale. I rapporti internazionali più numerosi, i contatti più frequenti con le genti straniere e le necessità della vita sociale tendono sempre più a diffondere per il mondo le lingue della civiltà. Basta un piccolo bisogno di commercio, il proposito di un viaggio all'estero, la vaghezza di una cultura anche superficiale, perché in due mesi, con la signorina, con la bonne, col maestro e col guardaportone dell'albergo si possa imparare tanto di francese o d'inglese quanto non se ne impara in quattro anni di servizio scolastico. Ma il rimuovere il latino o il greco dalla scuola, diciamolo pure senza stomachevoli ipocrisie, vuol dire cancellarlo dalla cultura media nazionale...L'educazione umanistica è la sola che possa darci grandi uomini più sopportabili e governanti meno volgari: ecco tutto. (Ricavo la citazione dall'importante saggio di Luciano Canfora, *Il sovversivo*.)

L'educazione umanistica, appunto, come ineliminabile condizione e supporto per la formazione del buon politico.

In una siffatta visione della cultura, non indenne da ottocenteschi accenti classisti, dove la rappresentazione libresca del sapere fa tutt'uno con quell'idea piramidale di formazione scolastica al cui vertice starebbe, inevitabilmente, la cultura classica, poco spazio viene riservato a una seria presa in carico delle problematiche emerse nel secondo Novecento, in sede scientifica e tecnologica ma anche artistica, tutte segnate, sia pure diversamente, dalla sotterranea azione congiunta di una filosofia critica della modernità e di una pedagogia critica della scuola in quanto agente di rigida riproduzione della civiltà del libro.

Rileggere la storia interna della sinistra scolastica

A questo punto, dopo averla arricchita del riferimento a uno specifico assetto di cultura (in breve, libresco) mi è possibile riprendere la tesi che ho enunciato precedentemente sull'affezione scolastica della sinistra e mostrare come questa disposizione abbia svolto un ruolo importante, in positivo e non solo, dentro le pratiche auto-educative e educative che ne hanno qualificato la fortuna pubblica tanto nella fase montante quanto in quella decrescente.

Non è fuori luogo ma al contrario risulta coerente con questa tesi il fatto che in ciascuna delle tre grandi iniziative di riforma istituzionale tramite le quali ha costruito le sue fortune scolastiche, anche come riferimento pedagogico di carattere generale (scuola

media unificata, 1962; scuola materna statale, 1968; legge delega sulla gestione partecipata degli istituti, 1973), la sinistra abbia svolto un significativo ruolo di sollecitazione della decisione politica: un impegno, questo, che non s'è accompagnato però con una conseguente assunzione di responsabilità sia nella fase di sanzione legislativa dei relativi provvedimenti sia nel governo della loro attuazione. Si è dunque determinata, all'interno di questa parte politica e della sua stessa autorappresentazione, un'immagine di relativa purezza, condizione che l'ha tenuta al riparo dai compromessi politici che inevitabilmente si legavano al varo dei relativi testi di legge ma che anche l'ha esposta, più di quanto non è stato per altri, nella gestione dei cambiamenti, all'interno delle scuole. Il guadagno politico accumulato per l'essere stata fuori del teatro decisionale s'è così trovato particolarmente esposto all'azione di erosione prodotta dalle dinamiche compromissorie inerenti la gestione quotidiana dell'innovazione.

Certo, per ciascuno dei tre ambiti di cui ho detto (media, materna, gestione sociale) la sinistra metteva in campo una generosa e attiva propensione a investire su una visione allargata, soprattutto popolare dei diritti alla formazione. E questo ha indubbiamente influito sul processo che l'ha condotta ad assumere e praticare, per un certo periodo di tempo (tra gli anni Sessanta e gli anni Settanta), un ruolo egemonico dentro la cultura riformatrice di ambito educativo.

Ma è proprio lì, all'interno di questa sua fortuna di immagine, che si annidava l'insidia della doppia chiusura, il vulnus che l'avrebbe via via indebolita, fino a condurla alla condizione di afasia del presente: la chiusura del cortocircuito scuola/partito e la chiusura di una rappresentazione sostanzialmente negativa del mondo circostante.

Ritengo altresì che sia possibile individuare i segni della medesima matrice nella scelta strumentale, non so quanto decisa e quanto subita, di adottare la risorsa scuola sia come ambito entro il quale selezionare e garantire, anche economicamente, l'esercizio di un proprio funzionariato politico (destinato a operare in diversi ambiti: l'amministrazione scolastica, il sindacato, l'associazionismo professionale dei docenti, alcuni livelli intermedi dell'organizzazione partitica), sia come roccaforte tramite cui svolgere, col sostegno di un funzionariato intellettuale adeguatamente predisposto (destinato a operare negli apparati della comunicazione pubblica), un'azione di sistematico contenimento di fenomeni sociali in atto, considerati opachi o pericolosi per la loro carica eversiva dello status quo, in termini non solo di realtà ma anche di modi di pensarla e viverla. Penso a quanto i comportamenti giovanili stavano portando alla luce sia sul versante della politica militante (erano comunque i tempi degli estremismi e delle violenze di piazza) sia su quello delle pratiche del consumo (ma erano anche i tempi delle non meno temute e osteggiate violenze culturali e simboliche che si attribuivano all'azione dei linguaggi

televisivi, conseguente alla loro “subdola” penetrazione dentro gli ambienti domestici).

Dentro le manifestazioni di questo atteggiamento di derivazione scolastica, e probabilmente anche per questa derivazione, si assiste a una progressiva modifica delle determinazioni di classe dell’impegno pedagogico, interno ed esterno, la cui barra di elaborazione viene spostandosi da un ambito di riferimenti appartenenti alla tradizione operaia e in senso lato popolare a un diverso ambito, più vicino alle figure e i contenuti della cultura precedentemente bollata come borghese.

Significativo è, su questo fronte, il diverso atteggiamento tenuto nei confronti dei due attori principali della rappresentazione scolastica, l’insegnante e l’allievo.

Tra la progressiva concentrazione di interesse e impegno a sostenere la figura docente rispetto a una figura di discente intesa come opaca, irrequieta, instabile e la radicale condanna di una privatistica “neotelevisione”, corruttrice degli spiriti e capace di annullare gli effetti (a posteriori) considerati positivi della precedente stalistica “televisione pedagogica”, è possibile individuare ben più che una convergenza materiale. Si creano lì i presupposti per sostenere, dopo, a seguito delle sconfitte, come le forze del bene (la scuola che avrebbe dovuto essere e non è stata) siano state inevitabilmente sopraffatte dalle forze del male (la società che è stata e che non avrebbe dovuto essere). Non diversamente da quel che fanno i “benpensanti borghesi”, tanti adulti di sinistra (insegnanti, genitori, opinionisti) trovano estremamente comoda, oggi, l’amaca da cui liberamente sostenere che se i giovani appaiono pigri e inetti, se non imparano e non hanno nemmeno voglia di imparare è perché sono irretiti dal diabolico splendore della rete (come ieri lo erano da quel diavolo della televisione, e prima dal diavoletto dei fumetti).

Su questo converge la più aggiornata letteratura storiografica.

Del resto l’egemonia culturale, da sempre lucidamente perseguita dal Pci per mettere radici profonde nel Paese, raggiungeva il culmine proprio negli anni Settanta, quando si moltiplicavano le file degli intellettuali “organici”, provenienti dalla borghesia colta, che facevano da tramite a una vera e propria occupazione di aree di potere vecchie e nuove nel privato e nel pubblico. Dalle università alle aziende, alle istituzioni dello Stato, alla Rai, alle Usl, a tutti gli enti dei Comuni, delle Province, delle Regioni fino all’intero mondo delle professioni, iscritti e simpatizzanti comunisti assumevano ruoli sempre più rilevanti, grazie alla straordinaria fioritura dell’associazionismo democratico, anche questo allineato in larga misura al Pc. (Simona Colarizi.)

E ancora:

Le tensioni riformatrici del Centro Sinistra apparivano, nella seconda metà degli anni Set-

tanta, se non esaurite, certo estenuate sia nella componente socialista, sia in quella cattolica. La responsabilità di ricomporre una nuova strategia delle riforme strutturali, all'interno della quale la scuola e l'università erano terreni significativi, sembrò per un momento passare al Pci che, da una parte, non era estraneo al patrimonio di lotte e di acquisizioni del progetto sindacale, dall'altra, aveva una forte presenza istituzionale e politica e anche un'identità di tradizioni e di cultura che lo rendevano atto a resistere alle crescenti e sempre più pericolose minacce di un estremismo che stava imboccando la strada della violenza. Ma ogni strategia riformatrice richiede che il partito che la esprime non sia tenuto all'esterno del sistema politico, come invece capitava ancora a un Pci che pure ormai superava il 30 per cento dei voti. La condanna all'opposizione perenne rischiava di riproporre – su un terreno insidioso – alla società italiana, una nuova frattura fra “Paese legale” e “Paese reale”, dove in quest'ultimo ormai si identificavano non solo più gli operai ma anche il ceto medio (insegnanti, tecnici e professionisti). (Giuseppe Ricuperati.)

Com'è ragionevole ritenere, siffatto orientamento ha contribuito a confermare e ancora più cementare l'identificazione congiunta di scuola e partito, realtà intimamente debitorie nei confronti di una visione fisica e statica (stampabile) del sapere. Ma ha anche prodotto un inconsapevole slittamento dell'elaborazione pedagogica complessiva, soprattutto quella che veniva sviluppata dentro le istituzioni di base, verso posizioni conservative dell'impianto istituzionale e dei contenuti formativi della scuola.

Il primo aspetto, sull'organizzazione istituzionale, sembrerebbe più trattabile, almeno in teoria, e di fatto è stato trattato, sia pure con esiti non positivi, nella fase ascendente dell'elaborazione. L'altro aspetto, invece, si lega a un modello interiorizzato di enciclopedia accademica che raramente è stato messo in discussione, anche dalle culture della sinistra: tutt'al più gli si sono rimproverate le esclusioni che operava dentro l'area umanistica (ne ho detto a proposito delle arti visive e musicali) e le marginalizzazioni che di fatto produceva nei confronti delle scienze e delle tecniche, ovvero i “saperi forti”. Certo, non si può negare che, in ambito scolastico, qualcosa di significativo sia stato fatto, in primo luogo dai docenti dell'area progressista, al fine di sottoporre a discussione quel canone epistemologico. Per merito di questa azione, ad esempio, l'educazione linguistica si è fatta movimento e ha lavorato a intaccare, dall'in-terno delle classi, l'esclusività del riferimento a modelli letterari che vigeva nell'esercizio dei comportamenti di lettura e scrittura. Si è comunque riusciti, con questo impegno, a far maturare il bisogno di definire un diverso canone? Direi proprio di no.

Tornando al primo aspetto, l'organizzazione istituzionale della scuola, devo allargare un po' il discorso e indirizzare l'attenzione su una divisione concettuale che attraversa

tuttora l'intero comparto dell'elaborazione scolastica e che, per via di un retaggio filosofico operante nel profondo del pensare e dell'agire comune, è arduo sottoporre a revisione. La sinistra, nel suo costituirsi come soggetto politico proiettato su una pedagogia dell'innovazione, è stata attratta dalla possibilità di intaccarne i presupposti, ma poi, anche per le già lamentate carenze interne, ha finito con l'accettarli. Alludo, con questo, all'annosa questione della divisione conflittuale tra la dimensione dell'educare e le dimensioni dell'istruire. Al di là delle dispute accademiche di settore, un tempo più accese di quanto non sono oggi, anche se qualcosa sta cambiando, proprio ora, per effetto di un "distanziamento" anche mentale e non solo fisico imposto dalla crisi sanitaria, è incontrovertibile che, almeno qui da noi, le due diverse aree abbiano contribuito a determinare e fissare la specificità dei due livelli scolastici, il primario e secondario. L'elaborazione scolastica ufficiale della sinistra, non fosse altro perché, inizialmente, faceva riferimento a modelli scolastici come quelli dei Paesi dell'Est, dove si aspirava a garantire una formazione di base di tipo unitario, educativa e istruttiva assieme, ha manifestato all'inizio, lo ripeto, una significativa sensibilità nei confronti di questa tematica. Ma via via che il suo programma s'è tradotto in prassi quotidiana dentro le scuole, questo orientamento è andato attenuando e poi allontanando da sé tutto quanto potesse evocare l'intenzione di mettere in crisi l'ordinamento istituzionale, nel quale e del quale si era disposta a vivere.

Merito di Ernesto Galli della Loggia è di aver posto in evidenza, recentemente, il ruolo che la dialettica tra educativo e istruttivo ha, appunto, svolto dentro la definizione e l'attuazione delle politiche scolastiche della Repubblica. Ugualmente corretta è l'attribuzione, da parte sua, di una matrice rousseauiana alle elaborazioni nostrane che hanno riconosciuto una qualche priorità alle esigenze dell'educare. Ma il positivo si ferma qui. Del tutto infondata è l'idea che il Pci abbia deciso di tali politiche, negli anni in cui la sua capacità d'attrazione ideologica era grande. Dimentica, Galli, o intende far dimenticare che sul piano legislativo e su quello attuativo a decidere e governare, in quegli anni, sono stati altri. Altrettanto infondata è la sua convinzione che il fallimento del progetto delle sinistre e, par di capire, della scuola nazionale sia dovuto all'eccessivo credito riconosciuto alla problematica educativa. Ritengo che le cose stiano in modo sostanzialmente diverso e che alla base di questa sua analisi agisca un'indimostrata assunzione storico/filosofica.

[...] passando dai cieli della democrazia comunitaria governata dalla *volonté générale* alla realtà dei regimi liberal-borghesi, la rivoluzione pedagogica rousseauiana subiva un rovesciamento basilare. Non era più, come nell'*Emilio*, il progetto politico educativo che assorbiva

e sottometteva i contenuti dell'istruzione (almeno in parte annientandoli nella loro specificità), bensì era ora a questi contenuti – in particolare a quelli propri della tradizione umanistica – che veniva riconosciuto un valore intrinsecamente educativo di tipo civile e politico. In questo modo, grazie all'impianto della scuola borghese e ai suoi programmi, l'istruzione in quanto tale diventava direttamente sinonimo di formazione ideologico-politica.

Se è vero, viene da chiedersi e chiedergli, che la politica borghese dell'istruzione ha vinto sulla (proletaria?) pedagogia dell'educazione com'è che oggi ci troviamo in una situazione ulteriormente rovesciata, dove i contenuti dell'istruzione umanistica (di una certa, irrigidita istruzione umanistica) sono messi a forte rischio dal progetto inscritto nelle politiche educative di tipo non solo scolastico operanti nei più evoluti regimi liberal-borghesi? Com'è che altri benpensanti e altopensanti sostengono, anche in relazione all'esperienza emergenziale della didattica a distanza, che la degenerazione della scuola deriva dal suo essere troppo esposta al pericolo dell'istruzionalismo (lezione, compito, verifica come meccanismo perverso indipendentemente che sia in presenza o da remoto)? Insomma, tra chi dice che è tutta colpa dei comunisti e chi non smette di dire o di pensare che è tutta colpa di Berlusconi non ce la passiamo davvero bene.

Rinunciando implicitamente a trovare una composizione tra le due aree concettuali dell'educativo e dell'istruttivo si è consentito che una finisse a prevalere sull'altra e che dunque, anche a dispetto della tanto proclamata gestione sociale e autonoma delle istituzioni scolastiche, venissero prioritariamente a figurare, nell'elaborazione pedagogica della sinistra, temi e problemi compromessi con le filosofie tradizionali dell'istruzione e con il loro portato di rigido disciplinamento dei saperi. Per esemplificare: la ripartizione netta fra i tempi e gli spazi dell'insegnare e quelli dell'apprendere, l'acritica fissazione del rapporto fra studio e lettura, l'inappellabile attribuzione di valore alle modalità analitiche e individuali di accertamento dei risultati scolastici. Lo sguardo della sinistra sulla scuola e dalla scuola sul mondo, o meglio alla parte di mondo che più corrispondeva alla sua visione politica, è così andato a posarsi sempre più e sempre meglio su schematismi concettuali e verbali coerenti con il paradigma della fissità testuale.

C'è un ulteriore aspetto, in questo atteggiamento, che merita di essere messo in evidenza. All'accettazione di una specificità del punto di vista educativo si accompagnava, nei primi percorsi in autonomia intrapresi dalla sinistra, una generosa e fattiva attenzione per le capacità trasformative che era doveroso attribuire a una didattica "attiva" di tipo realmente innovativo, non solo intessuta di buone idee e positivi atteggiamenti ma concretamente traducibile e sovente realizzata in attività, relazioni, tecniche, strumenti. Per un tratto, fino agli anni Settanta, le due anime, l'educativa e l'istruttiva hanno potu-

to convivere, dentro i confini della sinistra. Poi la seconda, forte del paradigma testuale cui poteva fare riferimento, ha finito con l'imporsi a tutti i livelli, nell'azione politica parlamentare, nell'impegno sindacale, nell'azione delle associazioni professionali dei docenti.

Al di là dell'interpretazione radicale che propongo qui i motivi che danno ragione del venir meno delle dimensioni educative sono molteplici ma si intrecciano tutti con le situazioni via via esperite all'interno del confronto ideologico quotidiano, nelle scuole e negli spazi circostanti a esse. Tra queste non escluderei il permanere di una certa diffidenza, da parte della sinistra (ma anche del mondo accademico nazionale), nei confronti di un sapere didattico considerato in odore di infantilismo (e americanismo), per via di una sua presunta vocazione a contentarsi di soluzioni pragmatiche, artigianali, locali. Effetto di tale deriva è la resistenza, sempre più forte, ad accogliere e rendere operativi, dentro i propri orizzonti "scolastici", temi che, per quanto segnati da una più che nobile origine pedagogica, sono andati caricandosi di negatività quanto più costituivano le risorse su cui la comunicazione sociale (televisione prima, di rete poi) costruiva la sua fortuna. Con un deciso cambiamento di campo "creatività", "interesse", "individualizzazione", "gruppo", "operatività", "partecipazione" da alleati si sono fatti nemici. E la scuola, quella "seria", anche a sinistra, si è ridotta a figurare, solo, come (fallimentare) scuola di istruzione.

Fare un po' di autocritica

L'insieme delle considerazioni che ho fin qui proposto dovrebbe risultare utile a individuare una pista di analisi con la quale impegnarsi a capire perché l'unico impegno a rivedere totalmente il sistema formativo nazionale che la sinistra ha saputo formulare e proporsi di attuare con piena responsabilità (intendo la riforma scolastica e universitaria della seconda metà degli anni Novanta, legata alla presenza di Luigi Berlinguer nel dicastero dell'istruzione), maturato certamente fuori tempo massimo per quanto riguarda la garanzia di contare su un forte sostegno pedagogico e ideologico (stavano iniziando a svanire le magnifiche sorti e progressive connesse al sogno di una sinistra di governo, e stava prendendo piede la tendenza, da parte delle società, a disinvestire sulla scuola come garanzia di una riproduzione esclusiva dei saperi portanti per il vivere), abbia trovato non solo ostacolo ma addirittura esplicito rifiuto proprio dentro la cultura della sinistra, dilaniata da un conflitto interno tra conservatori e innovatori. Servirebbe anche a comprendere come la mancata presa di coscienza della natura di tale conflitto, che evidentemente era attivo dentro l'anima pedagogica della sinistra (di scuola/partito)

ben prima che potesse venire alla luce con l'esercizio del fuoco amico nei confronti della riforma Berlinguer, l'abbia pubblicamente esposta a un'altra successiva disfatta, forse ancora più plateale perché inaspettata: quella legata all'idea tutto sommato peregrina di mettere un titolo ambizioso come "la Buona scuola" all'intervento, promosso nel 2015, di normalizzazione di alcuni specifici, e tutt'altro che strutturali, decisivi comportamenti scolastici. Riduzione del precariato docente, sostegno alle procedure decisionali delle scuole autonome, investimento sul digitale in quanto risorsa strumentale. Poco per parlare di una scuola capace di essere buona. Ma evidentemente troppo perché si fosse disposti a rinunciare, anche a sinistra, all'idea (indimostrata e indimostrabile, ma consolatoria) che una scuola buona già c'era o già c'era stata.

Provare a cambiare futuro

A mo' di conclusione non posso non rilevare come il progressismo pedagogico, di scuola e di partito, abbia davanti a sé il compito di accettare ed elaborare seriamente l'attuale condizione di lutto, indotta dal prosciugamento dell'alveo di idee e di pratiche da cui ha attinto nei sessant'anni che vanno dall'inizio della sua ascesa al completamento della sua discesa. Impegno, questo, reso ancora più arduo dalla poco fortunata coincidenza dell'essere chiamato a svolgere funzioni di governo proprio nel momento in cui, per il sopravvenire della crisi del Covid-19, l'urgenza drammatica delle questioni materiali da gestire lascia pochi spazi per pensare e ripensarsi. Ma, optando per un altro punto di vista, si potrebbe cogliere qualcosa di felice in questa coincidenza, vale a dire il trovarsi a gestire responsabilmente una fase, che non sarà breve, di navigazione a vista, con rotte tutte da definire e senza disporre di porti sicuri. Per la prima volta dopo centosessant'anni possiamo, tutti noi, in questo frangente, vedere la scuola a distanza, da lontano: dunque collocarla meglio nel suo contesto, geografico e storico. Per la prima volta dopo centosessant'anni, in una condizione inaspettata di forzato congelamento del quadro materiale di riferimento, possiamo fare i conti con la realtà dei comportamenti scolastici, dei suoi riti e dei suoi miti, e dunque anche della fiducia che la cultura educativa del progresso è andata via via maturando nei loro confronti.

Solo così una sinistra proiettata a essere realmente liberale potrà liberarsi dei suoi fantasmi interni e accettare che il posto tenuto da un'idea di scuola e di formazione oggi del tutto anacronistica in quanto debitrice a una prospettiva infondata di razionalistico ottimismo possa essere occupato dai frutti che dovrebbe dare la presa di coscienza della diversa condizione, più fluida, aperta e dialogante col mondo, più esposta alla necessità di convivere con le logiche dell'incertezza, che deve essere riservata alla formazione e alla

scuola, all'interno di un universo che si fa sempre più relazionale: dove, per intenderci, l'apprendere un qualcosa di fisso da un qualcuno deputato a presentarlo dovrebbe entrare in un rapporto di positiva dialettica con l'apprendere attraverso qualcosa di mobile con qualcuno di dinamico, e dove a una unidirezionalità buona si dovrebbe affiancare, sapientemente, un'interattività altrettanto buona.

In altri termini, una sinistra che intenda recuperare un ruolo attivo e propositivo nel dare figura e sostanza al compito della formazione dovrà impegnarsi a fare i conti con la sua stessa identità storica, soprattutto con le rigidità e le opacità che ne hanno segnato i percorsi altrettanto rapidi di ascesa e caduta. Darsi questo obiettivo e cercare di realizzarlo sarebbe già di per sé un fatto positivo, non fosse altro perché la costringerebbe a vedere la sua vicenda interna alla luce di una vicenda esterna da ripensare complessivamente, con categorie meno rigide di quelle usuali: si tratta di un racconto, quello del contesto in cui si sono via via inserite le vicende della formazione, che non può più essere inteso e usato come giustificazione prima dei successi e poi degli insuccessi della propria azione, del vuoto colmato (e rimpianto) e dello svuotamento subito (e rimosso) ma che deve caratterizzare fortemente il racconto stesso.

Ma, ovviamente, questo non basterebbe.

Si tratta allora di affrontare coraggiosamente le questioni di fondo che la realtà, per come è, pone a chi seriamente si impegni a conoscerla. Problema, questo, che sussisteva già prima dell'emergenza sanitaria, e che assumeva i contorni di una profonda emergenza pedagogica, peraltro non vista e non denunciata, se non da qualche pensatore eccentrico.

Provo a esplicitare quella che a mio avviso è una questione centrale, forse la più rilevante.

Il modello scolastico classico, centrato sull'alfabetismo, è in grado di reggere l'impatto con una problematica educativa di tipo globale, quella che la trasformazione in senso democratico sia dei regimi sociali del sapere sia delle pratiche collettive della comunicazione ha fatto maturare lungo tutto il secondo Novecento, e con una fortissima accelerazione nei decenni di passaggio e di ingresso nel nuovo secolo?

Ancora: la formula del "leggere, scrivere e far di conto" intesa e coniugata in senso nobile come espressione della competenza sostanziale in cui si concretizzano la classica formazione scolastica e la formazione tout court che con quel modello mantiene una condizione di dipendenza, l'idea, insomma, che il livello più elevato e positivamente critico dell'elaborazione culturale coincida con la modalità di sapere coincidente con la forma libro (dove la conoscenza è supportata dall'infrastruttura concettuale della delimitazione, della linearità, della ripartizione analitica) sono ancora in grado, oggi, di

saturare la progettualità pedagogica?

O, piuttosto, a questa formula va affiancato, e non a parole, un qualcosa d'altro che prenda seriamente in considerazione il patrimonio di sapere che passa, ora in modo più massiccio di quanto non era ieri (anche se non ha mai smesso di agire, fuori dei recinti scolastici soprattutto), attraverso le dinamiche del “vedere, ascoltare, fare” (dove la conoscenza è supportata dall'infrastruttura concettuale della connessione, della reticolarità, dell'apertura, dell'integrazione globale)?

Ammettiamolo, di questo “patrimonio estetico” (dove l'aggettivo vale in tutte le sue accezioni), che peraltro si collega alla parte più nobile della tradizione culturale europea e specificamente italiana, la cultura pedagogica di stampo progressista si è nel complesso disinteressata, per via del “pregiudizio” alfabetico e scrittoriale di cui ho detto, lo stesso che le ha impedito di cogliere e interpretare il tipo di esperienza e di immaginario che prima la rivoluzione audiovisiva e poi quella digitale intercettavano e sostanziavano. Ancora oggi, l'anima buona che si richiama, più o meno consapevolmente, a questo modo di vedere e interpretare il mondo non trova remore nel collocare, istintivamente, quanto passa attraverso le pratiche del vedere, dell'ascoltare, del fare nell'ordinamento categoriale di una cultura di secondo livello o tutt'al più rispondente alle ristrettezze di una vocazione specialistica.

È impossibile negare che, sul piano materiale e, aggiungerei, ideologico, l'universo digitale stia di fatto ponendo i presupposti per la messa in discussione della gerarchia culturale di cui s'è alimentato ma su cui s'è pure infranto il sogno del progressismo.

Qui si dovrebbe aprire un impegnativo discorso sulla necessità di prendere le distanze da una filosofia prevalentemente lineare del progresso e sull'esigenza di misurarsi, non fosse altro per ciò che riguarda il rapporto fra le dinamiche del sapere scritto e quelle del sapere orale, con una filosofia della ciclicità. Affrontare seriamente questo tema equivarrebbe a chiedersi se dopo la crisi dei fondamenti (nelle scienze, nelle arti, nelle tecniche) maturata nel passaggio tra Ottocento e Novecento la rappresentazione classica, dunque “scolastica” della matematica, della fisica, della biologia, e anche della musica e dell'arte visiva, ma pure della letteratura possa sopravvivere nella forma che tuttora le è riconosciuta (la dipendenza nei confronti di una rappresentazione “libresca” della cultura superiore, impropriamente presentata come residuo novecentesco, quando invece è ottocentesco, è il limite maggiore dell'analisi proposta da Alessandro Baricco in *The Game*, Einaudi, Torino 2018 che resta indubbiamente quanto più aperto e coraggioso si è venuti a elaborare, dentro l'ambito della pedagogia del progresso, a proposito della rivoluzione digitale). Non si tratta di aggiungere un capitolo nuovo al manuale inscritto nel modo tuttora corrente di vedere e pensare la realtà, si tratta di impegnarsi a rivedere

l'insieme ma anche la legittimità stessa di quel manuale, in primo luogo le concettualizzazioni di cui è tramite. Si riuscirà a farlo se si elude il compito di intaccare il presupposto di buona parte del sapere scolastico nazionale, vale a dire l'impianto storicistico?

Riconoscere che questo obiettivo di una coraggiosa revisione dei saperi scolastici possa assumere un ruolo prioritario rispetto al compito (di per sé immane) di cambiare l'impianto ordinamentale della scuola e il suo riflesso delle rappresentazioni collettive, dunque accettare che la formazione in senso generale possa e debba cambiare prima e al limite indipendentemente da quella in senso istituzionale, non farebbe che del bene anche alla scuola. Lo si potrebbe, lo si dovrebbe fare investendo realmente sull'autonomia dei soggetti scolastici e sulla flessibilità dei loro ruoli. In una condizione emergenziale come l'attuale sono possibili, necessari forse coraggiosi, cambi di prospettiva.

Ma non ci si illuda che prendere atto della crisi scolastica di cui ho detto e provvedere a misurarne e attenuarne le conseguenze negative (oggi particolarmente evidenti per il tentativo perseguito massicciamente, talora maldestramente da una parte della "scuola reale", di ricostituire il limitato bagaglio delle abitudini acquisite e mai pensate all'interno di uno spazio di visibilità e criticità collettiva come quello della comunicazione di rete) esoneri dal compito di fare i conti con la rivoluzione epistemologica e antropologica di cui le trasformazioni dei regimi di comunicazione e di democrazia che si sono succedute nel corso del Novecento hanno costituito e costituiscono a un tempo specchio e amplificazione.

Il pensiero e l'impegno formativi sono tuttora impregnati di una epistemologia e di una tecnologia mentale appartenenti a un mondo e a un ordinamento concettuale che è necessario sottoporre a revisione. Assieme allo sfarinamento del sistema delle discipline la rivoluzione digitale ci induce ad aprire quest'altro fronte, dove sia possibile maturare un fondamentale passaggio di ottica/ascolto, dal "punto di vita" che è proprio del destinatario a quello che appartiene al produttore di sapere, o comunque disporsi ad accettare l'esistenza di tutti e due. Su questo, diventa ineludibile il monito di Luciano Floridi:

È giunto il momento di essere epistemologicamente eretici: occorre abbandonare la prospettiva passiva, mimetica, orientata all'utente, riguardo al modo in cui generiamo la conoscenza del mondo, e unire le nostre forze a quelle di pensatori meno ortodossi della nostra tradizione filosofica, a favore di un approccio orientato al costruttore. La conoscenza non consiste nel ricevere un messaggio dal mondo; essa concerne in primo luogo il modo in cui negoziamo la corretta tipologia di comunicazione che intratteniamo con il mondo.

Va da sé che ogni intervento didattico, meglio ogni progetto di didattica che voglia essere coerente con le trasformazioni avvenute nel mondo e nei modi di conoscerlo e praticarlo dovrà fare i conti con queste due cesure, quella che ci pone al di là di un sia pur mobile ordinamento disciplinare e l'altra che ci invita a ridimensionare il primato della rappresentazione del conoscere come copia a favore di un modello di rappresentazione della conoscenza come modello e costruito.

Ecco perché la formazione è oggi sparita dall'orizzonte degli impegni di una politica della trasformazione.

Ecco perché occorrerà seriamente lavorare a farla ricomparire, rigenerata.

Riferimenti

Alessandro Baricco, *The Game*, Einaudi, Torino 2018.

Luciano Canfora, *Il sovversivo. Concetto Marchesi e il comunismo italiano*, Laterza, Bari-Roma 2019.

Simona Colarizi, *Un paese in movimento. L'Italia negli anni Sessanta e Settanta*, Laterza, Bari-Roma 2019.

Luciano Floridi, *Pensare l'infosfera. La filosofia come design concettuale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2020.

Ernesto Galli Della Loggia, *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la scuola*, Marsilio, Padova 2019.

Roberto Maragliano, *Zona franca. Per una scuola inclusiva del digitale*, Armando, Roma 2019.

Giuseppe Ricuperati, *Storia della scuola in Italia. Dall'Unità a oggi*, La Scuola, Brescia 2015.