

Massimo Bontempelli

**Quale asse culturale
per il sistema
della scuola italiana?**



editrice petite plaisance

Publicato su Koinè [Metamorfosi della scuola italiana], Periodico culturale – Anno VII
NN° 1-2 – Gennaio/Giugno 2000
Reg. Tribunale di Pistoia n° 2/93 del 16/2/93
Direttore responsabile: **Carminè Fiorillo**

Quale asse culturale per il sistema della scuola italiana?

di Massimo Bontempelli

*LA NECESSITÀ
DI UN NUOVO ASSE CULTURALE
PER LA SCUOLA ITALIANA*

Un sistema scolastico, o un comparto di esso, è in grado di svolgere funzioni educative solo nella misura in cui è organizzato attorno a un *asse culturale*. Cosa è, infatti, un asse culturale? È un orizzonte unitario di valori cognitivi e normativi che rappresenta un modello di riferimento comune per una molteplicità di saperi di cui viene organizzata la trasmissione. Senza un tale orizzonte unitario, senza un tale modello di riferimento comune, i saperi trasmessi non possono venire appresi che in maniera reciprocamente irrelata, così da compromettere la loro funzione educativa.

I grandi riformatori degli assetti scolastici hanno sempre avuti chiari questi concetti. Da Hegel quando riorganizzava educativamente l'istituto di cui era preside a Norimberga, a Humboldt quando costruiva il ginnasio prussiano, fino, per quanto ci riguarda, a Gentile che rimodellava il sistema scolastico nazionale ereditato da Casati, si è sempre saputo che la strutturazione di una scuola che funzioni non può che derivare da un preciso asse culturale pensato per essa. Soltanto in tempi meschini come gli attuali, e sotto ceti politici di infimo livello quali quelli dell'odierno mondo capitalistico, poteva succedere che una riforma della scuola fosse impostata secondo criteri puramente organizzativi, a prescindere da ogni riferimento a contenuti culturali.

L'asse culturale della scuola è un principio generale del sapere, non una materia particolare di studio, e tuttavia acquista una concreta fisionomia, educativamente funzionale, quando viene espresso, in ambito scolastico, da un'area disciplinare specifica. Per questo tutte le riforme scolastiche basate su serie finalità educative (non stiamo parlando, quindi, della riforma Berlinguer) hanno individuato, per ogni tipo di scuola, un'area disciplinare destinata a esservi prevalente e caratterizzante, in quanto rappresentativa del suo asse culturale.

La grande riforma scolastica predisposta nel 1859, e dunque prima ancora dell'unità d'Italia, dal ministro Gabrio Casati, destinata a essere estesa alle varie regioni del paese man mano che venivano annesse al Piemonte, e quindi a costituire l'architettura del sistema educativo pubblico del nuovo Stato nazionale, fu basata su un asse culturale incardinato nell'area disciplinare complessiva dell'insegnamento linguistico. La lingua nazionale costituiva infatti la materia fondamentale di studio e il centro effettivo dell'intera attività didattica, non soltanto nel ginnasio e nel liceo, ma anche in tutti gli altri tipi di scuola, compresa la scuola tecnica. Ciò corrispondeva a un compito preciso attribuito al sistema scolastico nei confronti della società dell'epoca, quello di contribuire a formare la nazione attraverso il progressivo radicamento della sua lingua nella vastissima area sociale che ne era originariamente esclusa.

Nel ginnasio e nel liceo l'insegnamento linguistico era ancora più fondamentale, e si basava non solo sull'italiano, ma sul binomio italiano-latino: alle due materie insieme erano dedicati addirittura i due terzi dell'orario scolastico, con un numero maggiore di ore per il latino. L'insegnamento del latino era tuttavia concepito in modo tale da ribadire la centralità dell'educazione alla lingua nazionale e ai valori contenuti nella sua letteratura: si doveva imparare il latino per acquisire una piena padronanza dei modelli sintattici necessari a una costruzione più agile e creativa della lingua nazionale, per collocare la cultura nazionale nell'alveo della tradizione culturale da cui era uscita, per entrare in contatto con una civiltà capace di fornire nuovi punti di riferimento intellettuale ai processi decisionali in ambito statale.

Tutto ciò si collegava a una grande idea di scuola, chiamata a costruire, nel suo percorso formativo più elevato, una borghesia che, nel suo aspetto di classe dirigente, fosse definita non dalla categoria economica del profitto, ma dalle categorie spirituali del sapere disinteressato, del linguaggio colto e della virtù civile. Questa idea di scuola si era forgiata in appassionati dibattiti sul rapporto tra l'insegnamento del latino e quello dell'italiano, e sull'uso culturale delle testimonianze letterarie latine.

Ne era emersa una rottura feconda con il sistema educativo gesuitico che era stato fino ad allora dominante, e che era stato caratterizzato in maniera assolutamente prevalente da un insegnamento del latino finalizzato all'eccellenza stilistica e retorica della scrittura: come elemento dell'asse culturale della scuola di Casati, il latino era insegnato invece concependo i suoi testi come documenti non di uno stile scritto, ma di una civiltà, e concependo le sue traduzioni come mezzi di comparazione di mondi culturali diversi, e di scoperta di tutte le risorse della lingua nazionale.

Tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del Novecento le profonde trasformazioni economiche, sociali, politiche e culturali del paese, conseguenti alla sua pure parziale industrializzazione, e al suo ingresso in una nuova età tecnica (elettricità e petrolio), misero in crisi il sistema educativo pensato da Casati. La crescente frammentazione sociale (si pensi alla nascita di una nuova classe non contemplata dalla tradizionale articolazione dei ceti quale quella degli operai di fabbrica, e al determinarsi nei luoghi

di lavoro di un inedito conflitto tra capitalisti e operai), e la necessità di governarla attraverso una nuova tipologia di decisioni politiche, fecero apparire statico, irrigidito e sterile il modello di formazione del ceto dirigente fondato sull'educazione linguistica di stampo classico.

L'influsso deteriore della cultura positivista germinata dallo sviluppo economico e tecnico aveva reso inoltre sempre più nozionistici e umanamente aridi i contenuti di quel modello. Infine, poiché la scuola di Casati aveva effettivamente assicurato, pur con tutti i suoi limiti classisti, un notevole grado di promozione sociale mediante gli studi (cosa questa poco nota al di fuori di una ristretta cerchia di studiosi, ma incontrovertibile), i suoi percorsi formativi più elevati avevano conosciuto un netto abbassamento di livello culturale, per la pressione di un'utenza (come si direbbe oggi) interessata soltanto al conseguimento dei diplomi.

Aristide Gabelli, il pedagogista del positivismo, aveva sostenuto la necessità di rispondere alla crisi del sistema educativo pensato da Casati con una scuola capace, come egli usava dire, di "farsi molteplice", cioè di diversificare al massimo i suoi percorsi di insegnamento, per adattarli alla domanda sempre più diversificata di istruzione indotta dallo sviluppo economico e tecnico. Alla base di tale posizione c'era il sociologismo privo di qualsiasi consapevolezza filosofica che caratterizzava la cultura dell'epoca. La povertà di questa cultura si rifletteva sulla formazione degli insegnanti, che si rifletteva a sua volta sull'apprendimento richiesto agli allievi, inteso sempre più come progressiva acquisizione meccanica di una sorta di enciclopedia nozionistica del sapere. La burocrazia ministeriale, che aveva perduto nel frattempo ogni bussola culturale, incoraggiava la concezione dell'insegnamento scolastico come trasmissione meccanica di un sapere enciclopedico, mettendovi in più una minuta precettistica didattica che avrebbe dovuto regolare tutte le modalità di tale trasmissione, e che aveva poi come unico effetto pratico quello di inaridirne ulteriormente i contenuti.

Questa tendenza al degrado della scuola fu contrastata sul campo, per così dire, da vigorose pattuglie di insegnanti liceali di grande cultura, i quali incarnarono, nella loro pratica didattica, l'idea di un sapere non sterilmente erudito, ma umanamente illuminante, e di una sua trasmissione non meccanica, non subordinata a una precettistica estrinseca, ma creativa, appassionata, spiritualmente stimolante. Tra costoro troviamo nomi destinati a diventare famosi, come quello di Armando Carlini al liceo di Bologna e di Adolfo Omodeo al liceo di Palermo, e anche personaggi di grande prestigio educativo benché mai usciti dal mondo della scuola secondaria, come Umberto Cosmo, professore di italiano in un liceo di Torino. Troviamo lo stesso Giovanni Gentile, all'inizio del secolo professore liceale prima a Campobasso poi a Napoli. L'attività di tutti costoro diede vita, nell'età giolittiana, a un grande dibattito culturale sulla scuola, tra i cui numerosi protagonisti spiccò la figura di Gaetano Salvemini. Né i governi presieduti da Giolitti rimasero inerti nella politica scolastica, come vuole un infondato luogo comune.

Nel 1906 la legge sullo stato giuridico degli insegnanti non si limitò a disciplinare ruoli e stipendi, ma perfezionò il sistema del loro reclutamento e dell'assegnazione delle sedi più prestigiose, sottraendolo a meccanismi puramente amministrativi e



affidandolo esclusivamente a concorsi basati sull'accertamento della preparazione culturale. Fu grazie a un tipo di concorso previsto da questa legge che poco meno di venti anni dopo un grande insegnante, Augusto Monti, benché antifascista, poté passare, quando Mussolini era già capo del governo, dalla Calabria al liceo D'Azeglio di Torino, dove ebbe tra i suoi allievi personaggi come Piero Gobetti e Cesare Pavese.

Nel 1911 la legge presentata da Luigi Credaro (che era stato professore di liceo prima di passare all'università di Pavia e alla vita politica) accolse alle finanze statali tutti i tipi di scuole, favorendo il loro sviluppo (i comuni delle regioni più povere non erano stati spesso in grado di provvedere adeguatamente alle scuole le cui spese erano state messe da Casati a loro carico), e intervenne sui contenuti dell'insegnamento, creando uno spazio per le lingue moderne. Mancò certo, allora, una riforma organica del sistema scolastico, della quale ormai c'era bisogno, e che fu invece realizzata soltanto dopo la guerra, da Giovanni Gentile come ministro del governo di Mussolini.

La riforma scolastica predisposta da Giovanni Gentile nel 1923 intese dare corpo istituzionale alle più profonde riflessioni sulle finalità educative della scuola, e sul loro rapporto con i bisogni della società, che erano emerse dal grande dibattito culturale sulla scuola avvenuto nell'età giolittiana (a cui avevano partecipato tra gli altri, oltre alla grande figura di Gaetano Salvemini, anche Giuseppe Lombardo Radice, Giuseppe Kirner, Adolfo Omodeo, lo stesso Gentile) traducendole in una nuova architettura del sistema educativo nazionale, fondata su un nuovo asse culturale.

L'asse culturale della scuola gentiliana era rappresentato dalla filosofia, non perché questa materia fosse insegnata in tutti i tipi di scuola, essendo anzi riservata solo al triennio finale del percorso formativo più elevato, ma perché essa era chiamata a dare compiuto senso intellettuale all'educazione della borghesia dirigente, a determinare la gerarchia dei diversi livelli di educazione presenti nel nuovo sistema scolastico, e a trasmettere i suoi valori ai principi educativi dei gradi inferiori del sistema, rendendoli in tal modo delle specie di sub-assi culturali.

Perché l'educazione della borghesia dirigente doveva essere, nel suo momento più compiuto, educazione filosofica? Perché, secondo Gentile, i modelli culturali della civiltà classica, ai quali avvicinava l'educazione linguistica costitutiva dell'asse culturale della scuola di Casati, non rappresentavano punti di riferimento intellettuale veramente adeguati a illuminare i processi decisionali in ambito statale. Egli coglieva, cioè, la crescente frammentazione sociale portata dal nuovo sviluppo storico, che rendeva molto più difficile il governo della società da parte dello Stato. L'unitarietà e l'organicità della volontà statale erano d'altronde per lui condizioni irrinunciabili di libertà spirituale. Alla loro realizzazione, però, non potevano provvedere conoscenze molteplici e slegate, in quanto relative ciascuna a un singolo settore dell'enciclopedia del sapere.

Occorreva la metaconoscenza del momento autoriflessivo di ogni conoscenza particolare, ovvero l'autoconsapevolezza spirituale della soggettività conoscente come soggettività trascendentale. Ma questa metaconoscenza, questa autoconsapevolezza spirituale, altro non era che la filosofia in quanto pensiero della verità dell'atto del

pensare espressa dalla storia del pensiero. L'insegnamento della filosofia, realizzato attraverso lo studio della storia della filosofia, in maniera creativa e dialogante, al di fuori di ogni precettistica estrinseca e meccanica, era quindi chiamato a formare quella capacità di riflessione teorica unitaria sulle molteplici attività dello spirito, che avrebbe consentito alla classe dirigente di compiere scelte consapevoli e fondate anche nell'ambito di una società complessa.

La filosofia, pur essendo una materia di insegnamento soltanto liceale, rappresentava l'asse culturale di tutto il sistema scolastico gentiliano, perché i vari livelli di questo sistema erano articolati in un ordine gerarchico determinato dalla loro maggiore o minore parzialità e funzionalità rispetto alle finalità spiritualmente globali dell'educazione filosofica.

I principi educativi dei livelli gerarchicamente subordinati del sistema scolastico, d'altra parte, avevano valore in quanto connessi, su un piano più basso di conoscenza, alla filosofia. Ad esempio, l'insegnamento ginnasiale non comprendeva alcun elemento di filosofia, e continuava a essere integralmente finalizzato, come nel sistema casatiano, all'educazione linguistica, ma la sua educazione linguistica veniva intesa come momento di appropriazione degli strumenti grammaticali, sintattici e analitici della lettura dei testi, che avrebbero reso possibile, successivamente, al liceo, un contatto fecondo con la letteratura filosofica. Ad esempio, l'insegnamento nella scuola elementare e in quella cosiddetta complementare (un triennio successivo alla scuola elementare privo di sbocchi ulteriori) trovava il suo compimento nell'educazione religiosa, ma l'educazione religiosa era intesa come acquisizione di verità filosofiche, e di connesse motivazioni etiche, espresse in forme mitiche adatte alla fanciullezza.

*LA SCUOLA TRA BISOGNO DI UNA RIFORMA
E INADEGUATEZZA DELLA CLASSE POLITICA*

Non seguiremo le alterazioni del sistema scolastico pensato da Gentile nei decenni successivi alla riforma, né discuteremo il rapporto tra la riforma gentiliana e le finalità del fascismo. Abbiamo ricordato l'orientamento educativo e il contesto di riflessione dei due più incisivi interventi trasformativi operati sulla scuola italiana nel passato, quello di Casati e quello di Gentile, per riportare alla luce un'elementare verità oggi dimenticata, che cioè un sistema scolastico può svolgere le sue funzioni più proprie soltanto se è organizzato attorno a un asse culturale. Le riforme di Casati e di Gentile, per quanto possano essere fatte oggetto di legittime critiche, che non abbiamo menzionato soltanto perché estranee al nostro tema, e non perché riteniamo che quelle riforme siano state prive di difetti, hanno comunque storicamente funzionato, appunto perché sono state guidate da un piano educativo culturalmente fondato.

La ricostruzione della storia delle riforme di Casati e di Gentile, riportando alla luce gli appassionati e approfonditi dibattiti su contenuti, compiti e presupposti dell'insegnamento scolastico da cui trassero linfa, i grandi momenti di sintesi cul-

turale su cui vennero basate, e gli sforzi di individuazione degli essenziali bisogni educativi della società a cui furono chiamate a rispondere, consente di capire perché funzionarono, e perché non potrà funzionare invece la riforma di Berlinguer. Questo ministro senza qualità ha bensì legato il suo nome a un nuovo, effettivo, vasto e incisivo intervento trasformativo, attualmente in corso, sulla scuola italiana.

L'innovazione, però, non è emersa da alcun serio dibattito sui contenuti dell'insegnamento scolastico: il ministro ha addirittura predisposto una riforma dei cicli prima e indipendentemente da ogni definizione dei contenuti di cui saranno riempiti. Non si è resa visibile alcuna sintesi di valori conoscitivi, alcuna idea di cultura su cui basare la scuola, e, peggio ancora, i riformatori odierni non sanno neppure che una simile sintesi e idea occorre, e che manca: ciò che essi riversano sulla scuola è infatti un diluvio di vacui frasari e di insensati marchingegni didattici e valutativi. Di individuazione di essenziali bisogni educativi della società contemporanea, poi, neanche l'ombra: privi, perciò, di ogni reale finalità educativa pubblica, gli istituti scolastici sono affidati sempre più a un modello aziendalistico di gestione. Manca, insomma, all'intervento trasformativo di Berlinguer, l'intero contesto di riflessioni teoriche, di presupposti culturali, e di ricognizione di bisogni educativi, in cui si erano collocati sia Casati che Gentile. Ciò spiega il carattere cialtronesco, puramente destrutturante, e del tutto irresponsabile delle sue innovazioni.

La scuola italiana ha certamente bisogno di una riforma. Una riforma, però, che non ne snaturi le tradizioni culturali, sovrapponendovi modelli aziendalistici del tutto incongrui a una istituzione educativa, ma che le sviluppi portandole all'altezza dei tempi in cui viviamo. Una riforma che non vi introduca rivalità devastanti nella contesa per avanzamenti di carriera e miglioramenti di stipendi, ma che promuova la professionalità dei docenti reclutandoli con concorsi culturalmente seri, incoraggiandone l'impegno solidale verso gli allievi, riconoscendo loro un ruolo di intellettuali.

Una riforma simile presuppone il totale azzeramento di tutto l'attuale tecnicismo didattico, di tutti i discorsi in lingua pedagoghese, di tutte le escogitazioni di sempre più farraginosi marchingegni di valutazione, e di tutti i corsi idioti sulle normative scolastiche, e un radicale spostamento di attenzione sui contenuti conoscitivi ed etici di cui si ritiene necessaria la trasmissione nella scuola, al fine di costruire un asse culturale attorno al quale pensare l'organizzazione del sistema scolastico. L'attenzione dovrebbe concentrarsi anche sui grandi compiti educativi di cui la società contemporanea richiede l'adempimento per non perdere spirito e coesione. Soltanto sulla base di una precisa individuazione dei compiti educativi che la scuola è chiamata a svolgere, è possibile, infatti, rispondere alla domanda cruciale per l'impostazione di una riforma seria e costruttiva: quale asse culturale per il sistema scolastico?

Il problema drammatico è che, nell'attuale situazione storica, non c'è ascolto concreto per una seria riflessione portata a questo livello di serietà. Far riflettere sull'importanza di definire un asse culturale per la scuola quanti sulla scuola hanno oggi un qualche potere, dal più al meno elevato, è come far riflettere sull'importanza della meditazione silenziosa una banda di schiamazzatori notturni.

Le riflessioni che seguono non hanno quindi alcuna possibilità di toccare la mente delle bande dei burocrati ministeriali, dei pedagogisti incolti, dei faccendieri nichilisti della sinistra governativa, e dei sindacalisti di regime, che hanno in mano la scuola. Di conseguenza, da esse non potrà nascere un'effettiva politica scolastica. Potranno servire soltanto, e ci auguriamo che ciò accada, a far emergere le ragioni culturali di una resistenza alle innovazioni distruttive nella scuola.

LE ESIGENZE EDUCATIVE DELLA NOSTRA EPOCA

La definizione di un asse culturale presuppone la ricognizione dei bisogni educativi a cui è chiamato a rispondere, e questa a sua volta presuppone una comprensione della dinamica di sviluppo della società. La società nella quale viviamo è dominata, da un quarto di secolo in maniera totalitaria, da un meccanismo economico mondiale completamente autoreferenziale. Si tratta di un meccanismo socialmente ed eticamente del tutto insensato. Esso è certamente un moltiplicatore straordinario di ricchezza, come mai se ne sono visti in alcuna epoca del passato, ma la ricchezza che genera si concentra in giganteschi centri di accumulazione, togliendo sicurezza economica a strati sempre più ampi della popolazione. Si è giunti al punto che gli indici di borsa crescono alle notizie dei licenziamenti e di aumenti della disoccupazione, e vengono depressi se i salariati ottengono maggiori risorse. Il meccanismo, cioè, non può creare ricchezza se non allargando la povertà. Coloro che lo servono in condizioni di lavoratori dipendenti non possono ormai più sperare, come invece lo potevano fino a pochi decenni fa, di migliorare la loro situazione economica, neanche lavorando di più e meglio. Sono come inchiodati a un livello che non possono mai oltrepassare, per quanto prodigiosamente si accresca la ricchezza generale. Quando un tale oltrepassamento comincia ad avvenire, infatti, il meccanismo economico reagisce prima suscitando inflazione, che riporta indietro il potere di acquisto dei salari, poi sollecitando deflazione, che allarga di nuovo la disoccupazione. Il lavoro dipendente esclude quindi da qualsiasi partecipazione, anche minima, alla distribuzione degli incrementi della ricchezza generale, a cui si può accedere soltanto attraverso la speculazione borsistica, l'attività imprenditoriale, i legami di potere, talune professioni.

Il meccanismo economico autoreferenziale che domina in maniera ormai totalitaria la società non soltanto non può creare ricchezza se non allargando la povertà (e già questo lo rende abbastanza insensato), ma non può neppure creare ricchezza se non con sistemi che vincolano sempre più tutti alla pura materialità della dinamica economica, sottoponendo ogni individuo alle richieste necessitanti dei mercati e delle tecniche, ormai rivolte all'intero insieme dei modi di essere umani. Sotto questo aspetto l'insensatezza sociale dell'odierno meccanismo economico totalitariamente dominante è veramente completa. Nelle epoche passate, infatti, l'ingiusto sfruttamento del lavoro consentiva almeno a coloro che a vari livelli ne beneficiavano di sottrarre la propria vita alle cogenze e alle scansioni temporali dell'economia, per dedicarla ad altre sfere di interesse.

La società odierna, invece, quanto più smisuratamente vede crescere la propria ricchezza materiale, tanto più totalitariamente viene sospinta da ossessivi imperativi di crescita ulteriore. Nessuna crescita ulteriore, poi, diffonde benessere, e neppure risolve le vere necessità materiali, ma rende necessario il superfluo, complica l'organizzazione dell'esistenza, inquina in molteplici sensi l'ambiente. Ogni crescita economica, infine, esaspera la competizione per la crescita economica, e la rende sempre più necessaria per sopravvivere allo sviluppo. Tutto ciò è davvero insensato, e il fatto che appaia normale è indice soltanto della demenza collettiva che questa società produce.

Gli uomini che dirigevano gli antichissimi templi e palazzi mesopotamici, siriaci ed egizi, sfruttavano il lavoro altrui per promuovere l'arte, le conoscenze matematiche e astronomiche, le grandi narrazioni teologiche e cosmogoniche. L'antico greco e l'antico romano sfruttavano il lavoro altrui per realizzare la loro persona nella creazione e nel consolidamento della comunità politica. Il clero medioevale beneficiava dello sfruttamento per dedicarsi alla spiritualità religiosa, etica e speculativa. La borghesia moderna cercava il profitto per sottrarre definitivamente le proprie famiglie al bisogno economico, per costituirsi uno spazio privato protetto dalle ansie competitive, e per esprimere un'etica professionale.

Gli odierni profittatori del meccanismo economico, con la loro accumulazione di ricchezza non soltanto spingono i ceti subalterni verso condizioni di crescente precarietà, incertezza e affanno economico, ma riducono loro stessi alla loro più elementare pulsionalità competitiva, alla più volgare attenzione alla sola utilità. Sulle loro montagne di denaro non vive che il nulla spirituale. E l'intera società massimizza la produzione e il consumo non per sottrarsi al peso delle occupazioni puramente economiche, ma, paradossalmente, per non darsi più altri traguardi che non siano traguardi di produzione e di consumo. In questa maniera la ricerca del profitto distrugge tutte le dimensioni della vita (etiche, simboliche, estetiche) che non siano economiche: si vive soltanto per produrre e consumare.

Se comprendiamo questo modo di essere della società non è difficile individuarne i bisogni educativi. Una società dominata da logiche di utilitarismo e di competitività ha bisogno di un'educazione al disinteresse e alla cooperazione, se non altro perché la stessa rete di scambi utilitari e competitivi si autodistrugge senza basi e norme di natura diversa, come ogni partita giocata senza alcuna regola e limitazione. Una società guidata dagli automatismi del mercato e della tecnica ha bisogno di un'educazione al riconoscimento di autorità concrete e personali, in quanto la sola pressione dei condizionamenti impersonali lascia gli individui privi di punti di riferimento identitari, e li spinge alla violenza come unico modo per esteriorizzare i loro vuoti e per arrivare a sentirsi adulti. Il fatto che le richieste necessitanti del mercato e della tecnica siano ormai rivolte all'intero insieme dei modi di essere umani, crea il bisogno di un'educazione alla memoria delle possibilità antropologiche cancellate, senza le quali l'uomo diventa un burattino sempre più inadatto a fronteggiare la complessità della sua vita. Il fatto che la società odierna sia sospinta a uno sviluppo coatto e illimitato su un piano di pura economia della quantità, esige un'educazione a uno spirito critico capace di relativizzare il primato del momento

economico e di non sottomettersi alla sua autoreferenzialità, senza cui nessuno contrasterà gli esiti catastrofici dello sviluppo, a cominciare dalla rovina dell'ambiente naturale. Un meccanismo economico generatore di insensatezza, infine, dissolve la struttura personale dell'essere umano: per questo ci vuole un'educazione che gli contrapponga l'elaborazione e la conquista di orizzonti di senso.

*QUALE ASSE CULTURALE
PER IL SISTEMA DELLA SCUOLA ITALIANA?*

La scuola capace di assolvere i compiti educativi richiesti dai bisogni sociali così individuati è implicita nella natura di tali bisogni. Occorre, cioè, alla nostra società, per sottrarsi almeno parzialmente alla logica della competizione con tutti i mezzi e in tutti i campi, che la sta privando di ogni coesione interna e di ogni sicurezza comunitaria, una scuola che sia un'istituzione nazionale rigorosamente unitaria, senza divisioni, autonomie, carriere e rivalità di tipo aziendalistico. Occorre, alla nostra società, perché i suoi vincoli umani non si dissolvano tutti nell'atomizzazione del mercato e della tecnica, una scuola saldamente ancorata alle sue tradizioni culturali.

Da questo punto di vista, la distanza della scuola italiana dal mondo produttivo, che il senso comune giudica una grave arretratezza della nostra organizzazione civile, rappresenta invece una risorsa di civiltà ancora da sfruttare. Sottomettere anche la scuola alle richieste dell'economia, significherebbe soltanto estendere il dominio totalitario del meccanismo economico sulla società, senza neppure il ritorno di qualche beneficio, perché un'istituzione come la scuola non può che venire disorganizzata nella sua funzione educativa da una gestione di tipo aziendalistico, e perché i problemi del lavoro possono essere risolti soltanto da una nuova politica economica, non da una nuova politica scolastica. Una società sana deve, prima di costruire l'individuo come produttore, educarlo, durante un periodo determinato della sua esistenza, come uomo e come cittadino, e a questo serve, appunto, la scuola.

L'educazione dell'uomo non è tale, nella società odierna, se non è, secondo quanto si è detto, educazione alla memoria delle possibilità antropologiche cancellate dall'attuale distruttività sociale del mercato e della tecnica. Se, ad esempio, l'individuo non rammenta la possibilità di autodeterminarsi come soggetto libero sulla base della propria interiorità morale, o quella di partecipare a una sfera di vita pubblica, connessa alla realizzazione di grandi finalità comunitarie, rigorosamente separata dalla sfera privata di perseguimento dell'utile particolare, non acquisisce alcuna educazione, perché rimane eterodeterminato dalle prescrizioni della tecnica e dalle sollecitazioni allo scambio mercantile. D'altra parte, un'educazione alla memoria di possibilità antropologiche riguarda l'intero spettro del processo educativo, non un suo settore specifico, e richiede quindi un asse culturale.

Quale asse culturale? In astratto si può fare più di un'ipotesi. La cultura filosofica potrebbe sembrare particolarmente adatta allo scopo. Per tornare agli esempi già

fatti: lo studio della filosofia morale di Kant non educa forse a comprendere l'auto-determinarsi della libertà? E lo studio della filosofia del diritto di Hegel non educa forse a comprendere la necessità della distinzione tra le finalità pubbliche della vita statale e quelle private degli agenti della società civile? Tuttavia non esistono ai giorni nostri le condizioni per elevare la filosofia, come aveva fatto Gentile, ad asse culturale del sistema scolastico. Nel nostro universo culturale, infatti, a differenza di quello in cui viveva Gentile, non viene riconosciuto alla filosofia alcun accesso privilegiato a conoscenze fondative, per cui non abbiamo a disposizione categorie e linguaggi con cui ricondurre la pluralità dei saperi a un asse filosofico di riferimento. Non esiste oggi, inoltre, una filosofia egemone sull'insieme delle filosofie, come era l'idealismo ai tempi di Gentile, per cui mancano principi sufficientemente condivisi di unificazione concettuale del campo filosofico anche inteso in senso molto settoriale. Infine, quella che oggi viene imposta come filosofia dal potere universitario, è una forma di sapere fatta di arida erudizione testuale, senza alcun reale respiro teorico, su cui non si può basare nessuna educazione.

C'è però un ambito di studi che è capace di rammentare, da un punto di vista diverso da quello filosofico, possibilità antropologiche cancellate dall'attuale distruttività sociale del mercato e della tecnica. Si tratta degli studi storici. Torniamo, per capirlo, agli esempi di prima. La possibilità dell'individuo di autodeterminarsi come soggetto libero, e la sua possibilità di partecipare a una sfera di finalità pubbliche separate dalla sfera privata degli interessi particolari, sono due grandi realizzazioni della civiltà borghese moderna disperse dal totalitarismo del mercato e della tecnica. Perciò, lo studio storico della progressiva dissoluzione, per effetto del progressivo estendersi del capitalismo nella vita collettiva, dell'identità sociale e culturale delle classi borghesi, trasformate in meri aggregati di agenti atomizzati della produzione capitalistica, riconducendoci all'epoca in cui le classi borghesi si identificavano ancora con valori umanistici indipendenti dal mercato e dalla tecnica, ci consente di accedere alle possibilità antropologiche di cui abbiamo parlato.

La conoscenza storica, d'altra parte, in un'epoca della cultura che non ammette più alcuna gerarchia ontologica dei saperi, rappresenta l'unico possibile riferimento unitario per settori disciplinari distinti. Ad esempio, saperi di tipo diverso come la geometria di Euclide, la statica di Archimede, l'astronomia di Aristarco, la filosofia morale di Epicuro, possono trovare una collocazione concettuale unitaria nella trama culturale del mondo storico ellenistico.

Si delinea, così, la possibilità di un asse culturale dell'insegnamento delle discipline scolastiche costituito dalla conoscenza storica. Un grande valore educativo della conoscenza storica è, come si è visto, quello di far accedere a modi di essere umani che sono prima comparsi e poi divenuti inoperanti nel corso del tempo, e di cui sarebbe importante tornare a disporre per contrastare la degradazione della vita sociale. Ma non si tratta solo di questo. Si è visto, infatti, come il dominio totalitario sulla società di un meccanismo economico autoreferenziale richieda il contrappeso di uno spirito critico capace di relativizzare il primato del momento economico.

Ora, come può avvenire oggi un'educazione dello spirito critico? Gli studi scientifici spingono a un atteggiamento mentale dogmatico piuttosto che critico,

perché si basano su procedure di soluzione dei problemi assunte al di fuori di ogni consapevolezza dei loro presupposti culturali ed epistemologici, e delle loro valenze antropologiche e sociali. Gli studi letterari offrono strumenti di conoscenza dei testi, ma non del mondo in cui viviamo, se non in maniera episodica, particolaristica e impressionistica. Gli studi psicosociali sono ormai costituiti da osservazioni e generalizzazioni senza spessore teorico (l'ultima e unica teoria psicologica di carattere realmente teorico è stata quella freudiana), collegate a postulati non saputi come tali (ad esempio l'astoricità dell'apparato psichico), per cui sono inidonei a formare una razionalità critica. Gli studi filosofici, infine, dopo essersi autodegradati, nei loro sviluppi contemporanei, a forme di sapere convenzionali, infondate e parcellizzate, sono stati ridotti, dalla loro totale sussunzione nel mondo universitario, che è riuscito a togliere ogni visibilità alla ricerca indipendente, a erudizione totalmente autoreferenziale e separata da qualsiasi interesse realmente umano. La conoscenza storica, invece, mantiene almeno la potenzialità di formare lo spirito critico.

A ben vedere, infatti, nel mondo contemporaneo ogni aspetto della dilagante ottusità mentale del tutto acritica che impera è riconducibile, direttamente o indirettamente, a una considerazione relativizzante dell'intero spettro dei contenuti antropologici, dettata dalle modalità di funzionamento del meccanismo economico dominante, e alla congiunta assolutizzazione di quelle stesse modalità di funzionamento.

Per l'uomo di oggi, cioè, non ci sono parametri morali, principi giuridici, valori politici, riferimenti d'amore, vocazioni personali, che non siano intesi come semplici abiti che si possono indossare e dismettere (le assunzioni fondamentalistiche in diversi campi non contraddicono questo relativismo, in quanto ne rappresentano le compensazioni reattive altrettanto nichilistiche, e avvertite perciò inconsciamente come sempre revocabili), mentre la scambiabilità mercantile di ogni bene, la competizione come forma di funzionamento di ogni istituzione, la tecnica come necessità a cui sottomettersi, il profitto monetario come unico criterio delle scelte economiche, appaiono dati inderogabili e indiscutibili della natura delle cose, di cui è inimmaginabile il trascendimento.

L'assolutizzazione delle modalità di funzionamento del meccanismo economico, e la congiunta relativizzazione di ogni valore antropologico, e della nozione stessa di verità (relativizzazione richiesta dal meccanismo economico per eliminare ogni attrito sociale e umano al suo funzionamento), configurano pericoli catastrofici (inerenti a uno sviluppo fuori del controllo, perché assolutizzato, e alla mancanza di resistenze ai suoi esiti, perché relativizzate), rispetto ai quali occorrono anche nuovi processi educativi. Occorre, cioè, come si è già detto, un'educazione alla relativizzazione del primato del momento economico sulla vita sociale e individuale, e alla non accettazione della sua autoreferenzialità. Questa è la vera educazione allo spirito critico. Ma attraverso quale conoscenza è possibile ottenerla? Non pare possano esistere dubbi: attraverso la conoscenza storica.

Il primato e l'autoreferenzialità del momento economico, che oggi sembrano dati naturali e assoluti, appartengono infatti soltanto a un'epoca recente della storia umana. In tutte le epoche anteriori l'economia non aveva minimamente il primato



assiologico che ha oggi. Era considerata una necessità materiale della vita biologica, alle cui esigenze la società umana era obbligata a provvedere per garantire la sua sopravvivenza.

Ma i traguardi sociali non erano traguardi economici: erano piuttosto, a seconda delle diverse epoche, o politici, o religiosi, o di stile di vita. A nessuno sarebbe venuto in mente di considerare la produzione e il consumo delle merci come fini: si trattava, invece, di mezzi per il raggiungimento di altri fini. L'economia, inoltre, non aveva alcuna autoreferenzialità, in quanto non si era ancora scorporata come meccanismo autonomo dalle altre forme di vita sociale. Per questo non esisteva neppure come disciplina specifica di osservazione e di studio: in epoca medioevale, ad esempio, la questione dei tassi di interesse era trattata nell'ambito degli studi teologici, essendo considerata, pur nel suo contenuto economico, una questione essenzialmente morale. Basta dunque studiare con un minimo di serietà culturale la storia per imparare a relativizzare il ruolo dell'economia nel mondo attuale, e venire quindi educati allo spirito critico.

Un'educazione all'altezza dei tempi in cui viviamo esige infine, come si è già detto, l'elaborazione e la conquista di orizzonti di senso. Ma le forme dello spirito tradizionalmente datrici di senso, come l'arte, la religione e la filosofia, non sono oggi in grado di strutturare percorsi educativi, per molteplici ragioni storiche e culturali di cui non è qui il luogo di parlare (vi abbiamo però già accennato a proposito della filosofia). Anche in questo caso è la conoscenza storica che può raggiungere lo scopo. Mediante la conoscenza storica, infatti, è possibile comparare la situazione del presente con scenari del passato in cui le forme della vita e del pensiero erano diverse. Da tale comparazione emergono gli elementi con cui eventualmente costruire orizzonti di senso di cui il presente da solo non offre la materia. Lo studio storico delle origini della guerra partigiana, ad esempio, consente di comparare l'attuale situazione di totale meschinità e insignificanza della vita politica con uno scenario in cui la passione politica alimentava la responsabilità morale, e questa comparazione può aiutare a concepire un senso dell'esistenza in cui abbia una parte importante l'impegno a ripensare un orientamento politico.

L'educazione scolastica potrebbe funzionare dunque con un asse culturale costituito dalla conoscenza storica. In tal modo la scuola potrebbe almeno parzialmente controbilanciare il dissolversi della memoria sociale e civile nei luoghi che avevano un tempo il ruolo di custodirla.

Nella famiglia delle epoche passate, ad esempio, la narrazione ripetuta dai più vecchi della vita vissuta da loro, dai loro genitori, e talvolta anche dei loro avi più lontani, allargava temporalmente la memoria sociale dei giovani a molto prima della loro nascita. Oggi, lo stile di vita pratica imposto dal meccanismo economico dominante, interamente schiacciato sulle esigenze produttive, appiattendolo la comunicazione familiare quasi soltanto alla gestione di esigenze organizzative, le ha tolto il ruolo di trasmettere la memoria collettiva: i giovani non hanno generalmente alcuna percezione del mondo in cui sono vissuti i loro genitori. Nello Stato nazionale di un tempo la memoria civile del suo passato era uno dei contenuti del dibattito interno delle sue istituzioni, per cui la partecipazione alla vita statale allargava

temporalmente la memoria dei cittadini a scenari ben anteriori alla situazione loro presente.

Oggi, piegata interamente la sfera statuale alle regole dei mercati, la politica ha perso ogni autonomia e ogni nobiltà, al punto da non aver più bisogno di riferirsi a una memoria civile per elaborare o giustificare le sue scelte: i giovani, ai quali peraltro generalmente la politica non interessa, non possono comunque trarre da essa gli elementi di una qualsiasi memoria. Generazioni sradicate da ogni memoria della storia che le ha precedute non possono che incorporare senza resistenza qualsiasi sollecitazione, anche la più vacua e distruttiva, del loro presente: sono perciò un pericolo, e in pericolo. A questo pericolo potrebbe, e dovrebbe, rispondere la scuola, facendosi educatrice alla memoria storica, attraverso l'assunzione della conoscenza storica come suo nuovo asse culturale.

L'UTOPIA DELLA NUOVA SCUOLA

La realizzazione di questo obiettivo esige un immenso sforzo creativo. Occorrerebbe, in primo luogo, pensare a una fisionomia dell'insegnamento della storia all'altezza dei compiti educativi di cui abbiamo parlato. Purtroppo la cultura ufficiale è molto lontana da una simile prospettiva. Basti pensare che persino un intellettuale della levatura di Umberto Eco, dopo aver spinto la sua non nobile propensione alla collusione vantaggiosa con il potere (comune, peraltro, a tutto il suo ambiente) fino a farsi reclutare da Berlinguer nella direzione della riforma distruttiva della scuola italiana, è arrivato a dire incredibili sciocchezze sull'insegnamento della storia come quella che, riguardo alle guerre puniche, è importante sapere non le date delle battaglie navali, ma le tecniche vincenti delle costruzioni navali, tecniche da paragonare con quelle successive fino a *Luna rossa*. La sciocchezza sta qui (a parte il riferimento a *Luna rossa*, indice di una mentalità che considera molto progressivo e molto chic parlare nella scuola degli argomenti più discussi nell'ultima ora) nella falsa alternativa tra il nozionismo delle date e l'apprendimento delle tecniche.

Certo, la storia delle guerre puniche non dice niente di significativo se è ridotta a un elenco di eventi con le relative date. Ma l'alternativa non è quella di ricostruire le tecniche dei romani e dei cartaginesi (se non come elemento accessorio di conoscenza). L'alternativa è quella, ad esempio, di capire come era organizzata la confederazione romana alla vigilia delle guerre puniche, in qual maniera vi fossero state inserite le città greche dell'Italia meridionale, quali comuni interessi commerciali legassero tali città a quelle latine, e come, per difendersi da questi interessi minacciati dall'espansionismo cartaginese in Sicilia, Roma fosse stata spinta alla guerra contro Cartagine. Uno studio così impostato insegnerebbe, tra le altre cose, a mettere a fuoco importanti nozioni giuridiche, a visualizzare i legami di Roma con la Magna Grecia, a intendere le dinamiche conflittuali tra contrapposti blocchi di potere come cause di guerre.

La funzione educativa della storia sta appunto nel suo far emergere grandi scenari sociali e culturali del passato, all'interno dei quali risultino più comprensibili



elementi umani presenti anche nel mondo contemporaneo, e al paragone con i quali gli aspetti specifici del mondo contemporaneo possano venire relativizzati. Concentrare l'attenzione sulla conoscenza tecnica di particolari realizzazioni del passato, come chiede Umberto Eco quando invita a far imparare a scuola il modo come erano costruite le navi delle guerre puniche, o il modo come funzionavano gli acquedotti romani, vuol dire perdere di vista l'essenziale della funzione educativa della storia, ed è davvero sciocco: se si devono ricostruire funzionamenti tecnici, non si vede perché farlo nell'ambito dell'insegnamento della storia, a spese dei concetti propriamente storici.

Occorrerebbe poi pensare a come articolare nella scuola i diversi rami dell'insegnamento storico. È evidente, ad esempio, che nell'ambito degli studi classici la storia greca e la storia romana dovrebbero avere un peso maggiore di quello che hanno attualmente, soprattutto per uscire da una certa aridità nozionistica che ha caratterizzato il loro insegnamento. Negli istituti tecnici e professionali sarà giusto, invece, dare più spazio allo studio della storia degli ultimi secoli, che dovrebbe diventare il mezzo per storicizzare l'economia, il diritto e le tecniche. La storia medioevale è stata di fatto abolita da Berlinguer, che l'ha tolta dal triennio della media superiore e l'ha aggiunta alla storia greca e alla storia romana nel biennio, senza alcun aumento di orario, cosicché nessun insegnante ha il tempo di trattarla.

La storia medioevale, invece, dovrebbe venire seriamente insegnata in ogni tipo di scuola, esattamente per la ragione per la quale il senso comune vorrebbe invece eliminarla: perché ci parla di un mondo sideralmente lontano dal nostro (molto più lontano di quello greco-romano, che pure è cronologicamente anteriore), e perché nessuna delle cose che ci fa conoscere ha un'utilità pratica nel nostro presente. La sua straordinaria funzione educativa è proprio quella, infatti, di far conoscere forme di organizzazione collettiva, istituzioni sociali e figure culturali del tutto inimmaginabili nella vita contemporanea, così da promuovere una visione più ampia dell'essere umano e delle sue possibilità, di cui c'è estremo bisogno in un mondo che offre una rappresentazione molto angusta dell'uomo, ridotta alle sue funzioni spiritualmente più povere di produttore e di consumatore.

Occorrerebbe infine, per riformare la scuola attraverso l'assunzione di questo asse culturale, ripensare profondamente la struttura interna di tutte le discipline di insegnamento.

Gli insegnamenti di economia e di diritto negli istituti tecnici e professionali dovrebbero essere molto diversi da quelli attuali, diventando a pieno titolo insegnamenti storici. L'economia come studio di criteri di gestione aziendale, o comunque come microeconomia, non ha alcun senso educativo. L'economia insegnata dovrebbe essere economia politica, cioè studio del funzionamento globale di sistemi economici storicamente determinati.

Gli insegnamenti letterari dovrebbero andare nella direzione opposta all'attuale tendenza a separare l'opera letteraria, intesa come sistema chiuso e autoreferenziale di segni, dalla biografia del suo autore, dai valori storicamente determinati a cui dà espressione, e dal contesto storico generale in cui è collocata.

L'arte, che ha una straordinaria funzione educativa di arricchimento di molteplici lati della spiritualità umana, potrebbe svolgere un ruolo essenziale nella scuola se non costituisse un insegnamento slegato dagli altri, ma fosse proposta entro un quadro culturale di tipo storico, anche per far risaltare i suoi valori in contrapposizione ad un processo storico che tende a ridurre l'uomo alla sua sola dimensione economica.

Gli insegnamenti scientifici dovrebbero essere profondamente storicizzati: in questo modo soltanto si uscirebbe dalla situazione attuale in cui essi paradossalmente condizionano al dogmatismo. La fisica galileo-newtoniana, ad esempio, uccide lo spirito critico se viene trasmessa come un presupposto dato e originario per impostare e risolvere determinati esercizi. Il suo insegnamento diventa spiritualmente fecondo soltanto se si estende a una riflessione sui criteri epistemologici e sulle scelte culturali che vi stanno alla base, e che affondano le loro radici in un ben definito terreno storico e sociale. Come si è detto, però, non è neppure pensabile che gli attuali riformatori della scuola si preoccupino del suo asse culturale.

Una riflessione sulla scuola italiana in funzione di esigenze educative, culturali ed etiche ha dunque senso soltanto, per il momento, come retroterra ideale di una resistenza intransigente e senza compromessi all'opera di coloro che stanno distruggendo nella scuola ogni cultura e ogni etica.