

Quaderni dei Viandanti

Paolo Repetto

**La scuola
come realtà e
rappresentazione**

Viandanti delle Nebbie

Paolo Repetto

LA SCUOLA COME REALTÀ E RAPPRESENTAZIONE

Edito in Lerma (AL) nell'aprile 2010

Per i tipi dei **Viandanti delle Nebbie**

collana *Quaderni dei Viandanti*

<https://www.viandantidellenebbie.org>

<https://viandantidellenebbie.jimdo.com/>

<https://www.facebook.com/viandantidellenebbie/>



Quaderni dei Viandanti

Paolo Repetto

*La scuola
come realtà e
rappresentazione*

Viandanti delle Nebbie

INDICE

Premessa.....	5
Parte prima: Pensare la scuola.....	7
Sul futuro delle nostre scuole.....	7
La scuola al tempo della crisi.....	14
Riscontro.....	52
Straniero in una scuola straniera.....	57
La gita al foro.....	67
Parte seconda: Vivere la scuola (dentro e fuori).....	75
Problemi di meccanica natatoria.....	75
In cerca di guai.....	78
Non solo bulli.....	83
... e nemmeno bamboccioni.....	86
Tribute to L. M. (quasi un editoriale).....	88
Sì, viaggiare!.....	89
Mamma, guarda a scuola quanto mi diverto	93
Ma “artisti”, si nasce o si diventa?.....	96
Il segreto di Luca.....	98
Forum.....	99
L’educazione al femminile.....	104
L’educazione di Gertrude.....	104
Contro l’educazione al femminile: le ribelli del Romanticismo.....	112
Corinna ed Emma: il sogno e la caduta.....	121

Premessa

Ho raccolto in questo libretto alcuni contributi di vario carattere al dibattito sul “senso”, inteso come direzione e come significato, che la scuola ha avuto e su quello che dovrebbe avere oggi.

In realtà la scuola non ha un senso: glielo si dà, come allievi, come docenti e anche come dirigenti, attraverso il lavoro ben fatto, la curiosità intellettuale, l'umiltà di mettersi continuamente in discussione, il rispetto della dignità propria e altrui, intesa come diritto a dare e a ricevere il meglio.

Sono figlio di una scuola di altri tempi, quelli delle mani in prima o in seconda, della media prima della riforma, della maturità con tutte le materie e col programma degli ultimi tre anni. Sono contento di essermi formato in quella scuola, ma non credo fosse migliore di quella di oggi: era solo diversa. Così come eravamo diversi noi studenti. Da docente ho vissuto tutti i travagli di una istituzione sempre in arretrato sui mutamenti esterni, sempre alla ricerca affannosa di allinearsi, sempre più in confusione mano a mano che si succedevano progetti di riforma tutti destinati ad esaurirsi nel nulla. Ho capito una cosa: la scuola non la fanno le riforme, (al massimo la disfano) ma i docenti. Ho pertanto continuato ad insegnare come sapevo, come mi riusciva meglio, cercando naturalmente di non ignorare che i tempi cambiavano e i ragazzi anche, adattando solo gli strumenti e mantenendo invariati l'entusiasmo e le finalità.

Sto dentro la scuola da cinquantasei anni, e l'ho vissuta a questo punto in tutti i ruoli. Sono quasi in procinto di lasciarla, almeno come istituzione, ma so che non potrò, e non vorrò, mai staccarmene. Soprattutto adesso, dopo che ho capito che se intesa bene la scuola non è una parte della vita, ma è la vita.

Parte prima: Pensare la scuola

Sul futuro delle nostre scuole

Ho tra le mani l'*Emilio* di Rousseau. Mentre lo scorro non posso fare a meno di interrogarmi su che razza di uomo fosse l'autore. Mi chiedo com'è possibile che il censore di ogni pedagogia coercitiva, l'illuminato precursore di ogni moderno sistema educativo, risulti contemporaneamente il peggiore dei padri. Può la stessa persona che predica l'educazione naturale, che celebra la costruzione dell'uomo nuovo e della nuova società, destinare poi i propri cinque figli agli orrori dei brefotrofi settecenteschi? Mi rispondo che può, eccome; e non solo in virtù di una natura particolarmente contorta, ambigua e opportunistica. Può per una ragione più profonda, che vale per quasi tutti i grandi riformatori. Per il fatto che è possibile non limitarsi a coltivare il sogno di una società migliore, e pretendere invece di aver trovato la formula perfetta, e volerla attuare, solo se si parte da un profondo disprezzo per l'umanità in genere (e per quella più prossima in particolare), se si percepisce quest'ultima unicamente nei termini della sintonia o della dissonanza col proprio progetto. Se si mette cioè l'umanità al servizio di un'idea, non l'idea al servizio dell'umanità.

Chi ama gli uomini in fondo li accetta come sono, anche se non gli piace come si comportano, come si relazionano tra di loro, e se tutto questo gli comporta un profondo disagio, una sensazione di estraneità. Li accetta nel senso che prende atto dei loro (dei propri) limiti, e con questi coabita, ma sceglie di vivere nella tensione dell'utopia, operando "come se" una rigenerazione etica e sociale fosse davvero possibile, pur nella perfetta coscienza che non lo è, né lo sarà mai. Chi ama gli uomini non è quindi così determinato a cambiarli, come lo è invece il riformatore: sperimenta su se stesso la sua riforma e ne paga con serenità il prezzo. È, letteralmente, un utopista.

Voler cambiare gli uomini significa invece, per chi pretende che la realtà corrisponda ai propri sogni, volerli disciplinare, assoggettare a parametri assoluti di comportamento e di valutazione. Significa, anzitutto, "scolarizzarli". Ogni grande progetto di palingenesi sociale assegna un ruolo fondamentale alle istituzioni e ai modelli formativi. E Rousseau interpreta perfettamente, con la sua pedagogia pseudo-libertaria, l'esigenza di rinnovamento indotta dalla modernità. Afferma di voler fare del giovane Emilio non un

cittadino, ma un uomo, stigmatizza i danni di una didattica coattiva e pedantesca e caldeggia un'educazione che favorisca lo sviluppo spontaneo e libero dello spirito; ma per giungere poi a questa conclusione: “... *non deve voler fare altro che quel che vogliamo che faccia: non deve muovere un passo senza che noi l'abbiamo previsto: né aprir bocca senza che noi sappiamo quel che egli sarà per dire*”. Perfetto. In questo brano è già mirabilmente sintetizzato tutto il senso, sono già racchiuse tutte le strategie e le finalità della pedagogia contemporanea. Si afferma una nuova forma di autoritarismo, larvato, subdolo, imposto non con la costrizione ma con il convincimento. È la scuola, l'educazione come primo stadio di un addomesticamento alle logiche e agli interessi del nuovo modo di produzione e del sistema globale che attorno ad esso si sviluppa.

La scuola moderna, l'istituzione scolastica così come noi oggi la conosciamo, nasce infatti nell'ambito di un più vasto disegno di accentramento, di razionalizzazione e di controllo, che ha preso l'avvio nell'età dell'assolutismo e che all'epoca di Rousseau è già perfettamente delineato. Tale disegno interessa tutte le funzioni sociali e le relative istituzioni, da quelle sanitarie (creazione di ospedali, manicomi, ospizi e brefotrofi) a quelle repressive (istituzione dei corpi di polizia e dei penitenziari), da quelle militari (eserciti di leva) a quelle amministrative (creazione di un apparato burocratico di funzionari dipendenti), da quelle culturali (fondazione di accademie) a quelle, per l'appunto, educative. La scuola moderna è quindi connessa alla rivoluzione borghese, alla ridefinizione in termini centralistici del concetto di stato e alla sua nuova configurazione istituzionale e funzionale, al processo di secolarizzazione dei saperi, al passaggio da una economia di sopravvivenza ad un regime economico articolato e in via di progressiva autonomizzazione.

L'istruzione estesa, obbligatoria, “normalizzata”, resa cioè uguale per tutti (attraverso i programmi comuni, “ministeriali”, imposti su tutto il territorio nazionale) è finalizzata ad omogeneizzare tanto gli idiomi (con la definizione di una normativa unificante delle strutture fonetiche, della ortodossia grafica – la *grammatica* – e dei sistemi relazionali tra le parole – la *sintassi* –) quanto i linguaggi (matematici, scientifici, ecc..., sulla scorta del processo di normalizzazione in atto nelle scienze stesse: discorso sul metodo, tassonomia, catalogazione, adozione di unità di misura universali, ecc...) e i contenuti (definizioni dei campi e delle discipline, esclusione e marginalizzazione del non-scientifico, del non positivo, del non razionale, storicizzazione del sapere – storia della filosofia, storia della letteratura, ecc...), e

quindi per ricaduta i gusti, e a tradurre in versione snaturata e sterilizzata tradizioni, culture, saperi altri (il fatto stesso della trascrizione isola e devitalizza quanto attiene a culture di trasmissione orale, e comunque fortemente contestualizzate in climi, economie, condizioni materiali e spirituali specifiche, ecc...): in pratica prepara il terreno di coltura per un dominio molto più morbido, meno visibile, ma anche molto più capillare, totale.

Se i cittadini debbono imparare a leggere è anzitutto perché la legge scritta, unica, valida su tutto il territorio “nazionale” si sostituisce alla consuetudine particolaristica, immutabile, trasmessa oralmente. La nuova normativa giuridica si evolve, cambia, è in costante e progressiva trasformazione, e non può essere trasmessa oralmente e ritenuta mnemonicamente. Si impara a leggere per essere edotti e informati delle trasformazioni, si impara a scrivere per apporre la firma, legalizzare i propri impegni. Nei confronti di un potere sempre più anonimo e lontano, così come in rapporti economici sempre più estesi, non possono valere la stretta di mano, la parola, ecc..., garanzie valide solo nella cerchia ristretta della conoscenza personale. La scuola svolge per secoli (nel nostro paese, per uno) questa funzione di creazione del buon cittadino, rispettoso delle leggi, guidato e convinto dalle buone letture (in vari modi, il sistema arriva a gestire o a controllare tutta o quasi l’editoria). Ogni passo nuovo va in direzione di questa normalizzazione. Alle scuole umanistiche si affiancano quelle tecniche, non appena l’esplosione dell’industria e l’evoluzione degli armamenti creano la domanda di personale tecnicamente specializzato, indi quelle commerciali, e via di seguito. Le scuole nascono su richiesta diretta del mercato, da esigenze connesse al settore economico, a quello militare, a quello amministrativo, ecc...; quelle primarie sgrossano e rimodellano il materiale umano informe, selezionando i pezzi meglio riusciti per i ruoli direttivi o tecnici.

Il meccanismo è perfetto e agisce in sintonia, oltre che con le esigenze produttivo-amministrative, anche con quelle del consumo, l’educazione al quale avviene sia attraverso la sollecitazione diretta (messaggi pubblicitari) sia attraverso quella indiretta (creazione di un “gusto”, di mode, ecc...); quindi si assiste ad un adeguamento costante dei programmi anche a questa esigenza (è significativo l’esempio dei problemi di matematica: il signor Rossi, che un tempo cintava l’orto, o comprava il pane e le acciughe, è passato poi a calcolare i consumi della lavatrice o dell’auto, e oggi deve tener conto dei fusi orari o dei costi della scuola privata per i figli).

Però, qualcosa ancora non funziona. È il fatto che una cultura, una volta messa in moto, per quanto controllata, indirizzata, sterilizzata, tende sempre e comunque a lievitare: fornisce cioè quel tanto di attitudine critica che può indurre a rivoltarsi contro i mezzi stessi della persuasione; oppure educa a parametri ai quali poi la realtà non corrisponde, creando così frustrazione. È pur vero che anche le forme di rifiuto insite nella cultura finiranno per essere fagocitate e riciclate dal sistema (vedi il caso dell'arte, il mercato delle avanguardie, ecc...), ma è anche vero che quest'ultimo è costretto ogni volta ad una rincorsa, ad un recupero, nelle more del quale per un certo periodo la situazione sfugge parzialmente al controllo. E, comunque, è allarmante per il sistema il fatto che a livello di fruitori possa esserci una non completa omologazione.

A tutto però c'è rimedio. Quello ottimale è fornito oggi dalla simbiosi tra il mezzo televisivo e l'informatica. Il primo rende obsoleta la cultura scritta ai fini della creazione di consenso e della veicolazione pubblicitaria. Non è più necessario essere alfabetizzati per ricevere i messaggi del potere o del sistema di consumo. Il coinvolgimento dell'utente è totale (più sensi impegnati), lo sforzo che gli viene richiesto è minimo (mente non impegnata). Già per la natura del suo agire il mezzo televisivo ha per il sistema minori controindicazioni. Ottunde, banalizza l'informazione, rende tutto uguale, oltre ad omologare, omogeneizza. Necessita inoltre di apparati costosi per la gestione e l'emissione, quindi è meno soggetto a cadere in mani "sbagliate": e anche nel caso ciò avvenga non si crea in realtà alcun pericolo, perché la natura stessa dello strumento provvede a disinnescare ogni potenziale eversivo dell'informazione, a neutralizzare quest'ultima incanalandola su percorsi obbligati (la spettacolarità, la superficialità, il consumo rapido). La televisione è onnivora, digerisce qualunque cosa e la metabolizza in glucosio per il sistema. Il medium è il messaggio, scriveva McLuhan: è un veicolo che trasporta solo merce (informazione) preselezionata. Tutto il resto rimane fuori. Il pericolo di un uso "distorto" della televisione è comunque azzerato dalla dovizie di anticorpi di cui il sistema (i grandi network) dispone, sia sul piano tecnico (capillarità di diffusione e potenza di emissione), sia su quello spettacolare (offerta più accattivante), con i quali può sconfiggere qualsiasi agente di disturbo infiltrato.

L'abitudine alla mediazione televisiva comporta alla lunga che solo ciò che passa sul teleschermo, che viene "inquadrato" dal monitor sia legittimato ad essere, a valere, e di conseguenza che la trasmissione della "cultu-

ra” sia progressivamente sottratta alle istituzioni educative per autonomia, la scuola e la famiglia, per essere demandata alla pedagogia globale della televisione. L’unificazione dei contenuti viene garantita in primo luogo dalla semplificazione del controllo sugli strumenti. Le variabili che bene o male continuavano ad essere rappresentate dall’elemento umano della mediazione, insegnanti e genitori, sono ridotte o neutralizzate. I fattori incontrollabili, i virus delle scelte e delle suggestioni personali, l’emotività stessa implicata dal rapporto docente-discente, vengono bonificati. Menti educate ad una assimilazione acritica, imbevute della priorità dell’apparenza sulla sostanza, assuefatte alla velocità e alla superficialità dell’immagine, e non ai tempi e alla profondità della riflessione, possono essere pascolate in greggi sempre più numerose e incanalate lungo il medesimo tratturo.

In quest’ottica possiamo dunque leggere, ad esempio, i recenti accordi tra la Pubblica Istruzione e la RAI, che contemplan la diffusione di trasmissioni e la produzione di videocassette mirate alle scuole. Il fatto che le prime vengano messe in onda in concomitanza con l’orario scolastico è meno incongruente di quanto possa sembrare. È probabile infatti che si intenda indurre un’abitudine al ricorso agli audiovisivi, caldamente raccomandato in tutti i nuovi indirizzi programmatici, cominciando magari con un’ora di tele-didattica nell’ambito delle lezioni, e integrando poi con l’utilizzo delle lezioni preconfezionate in cassetta. Col tempo ciò consentirà di relegare l’insegnante ad un ruolo di tecnico, di “operatore” culturale nel senso stretto di colui che accompagna i discenti nella sala multimediale e sceglie per il momento le immagini da proporre. Per il momento, perché in un futuro meno prossimo (ma nemmeno troppo remoto) la manovra di imbonimento e di controllo potrà essere perfezionata coniugando il supporto televisivo con quello informatico. Al computer spetta infatti il tocco finale: trasformare lo spettatore passivo in discente disarmato ma reattivo, portarlo dall’accettazione al consenso, integrarlo nel nuovo modello tele-pedagogico offrendogli l’illusione di interagire col monitor, di scegliere, di esprimere se stesso giocando, disegnando, calcolando, scrivendo, navigando in Internet, di essere autore e protagonista. L’utilizzo del computer educa in realtà all’adozione di parametri logico-operativi standardizzati, ad una formulazione schematica ed essenziale, informativa e non comunicativa, e comunque resa impersonale, sterilizzata dal passaggio attraverso i filtri dello strumento. Il fatto stesso di non fare più riferimento ad uno specifico interlocutore, ma ad una galassia sterminata di potenziali ed anonimi utenti, ad una nebulosa nella quale infinite voci si

confondono, modifica radicalmente oltre le modalità di codificazione anche quelle dell'elaborazione concettuale e, più a monte, irreggimenta le motivazioni e lobotomizza ogni capacità di scelta.

Proviamo dunque ad ipotizzare il probabile futuro scenario del nostro sistema educativo. Un primo grande risparmio, di tempo e di energie, e un significativo incremento del controllo si otterrà con l'adozione di un orario scolastico uguale per tutti gli istituti, direttamente e capillarmente gestito dal ministero (al più possiamo immaginarlo differenziato per le tre aree, corrispondenti ai canali della televisione pubblica: primo per i licei, secondo per i tecnici, terzo per i professionali, o viceversa), che quindi potrà trasmettere in simultanea le stesse lezioni per tutte le scuole. Col passo successivo sarà eliminata la sala multimediale, e tutti potranno dialogare con il centro unico di controllo direttamente da casa, tramite computer, modem, videotelefono, fax o altre diavolerie. Niente spese per gli insegnanti, per la costruzione e la manutenzione degli edifici, per riscaldamento ecc... Nessuna interferenza, nessun disturbo nella comunicazione. Un omogeneizzato culturale inoculato via cavo, che alimenta per endovena dei replicanti dal cervello disattivato.

Non stiamo parlando di fantascienza. I replicanti già ci sono, non si è dovuta attendere la clonazione: basta guardarsi in giro. Esiste già anche un progetto concreto, del quale si hanno ogni giorno anticipazioni. La più recente ("un computer su ogni banco") è rimbalzata da una parte all'altra dell'oceano. La prossima, logicamente conseguente, riguarderà la messa in rete di tutta la dotazione informatica della scuola, con gestione a centralità regionale o nazionale. Questo in una prima fase, perché in seguito, quando il linguaggio informatico si sarà imposto come il tramite principale, o unico, di comunicazione, potrà veramente essere realizzato il villaggio scolastico globale. Già da ora, però, in attesa che sia resa tecnicamente possibile l'attivazione della grande rete unificata e si esauriscano le ultime resistenze passatiste, tutti i paesi occidentali stanno rapidamente adeguando i propri modelli scolastici ad uno standard unico, nel tentativo di recuperare almeno in parte il ritardo accumulato nei confronti di una realtà economica e culturale da tempo mondializzata.

Ed ecco allora lo scenario. Al controllo tele-visivo del tempo libero si somma (e si confonde) quello tele-informatico del tempo scolastico. La forza di penetrazione degli input del sistema ne risulta moltiplicata, sia perché questi

operano in un terreno già dissodato dalla persuasione televisiva, sia perché presuppongono e sollecitano nei “discenti” un’interazione, un farsi soggetto, collaboratore del sistema stesso. L’utopia illuministica di un’educazione omogenea e diffusa, eguale per tutti gli uomini della terra, fondata sulla partecipazione attiva dell’allievo si concretizza: e se la forma è un po’ diversa, il risultato, la sostanza sono quelli auspicati da Rousseau. Che spediva i figli a morire nei lager della pubblica assistenza. Con perfetta coerenza.

Siete convinti che quanto viene ipotizzato in queste pagine paghi un tributo troppo elevato al paradosso? Che si stia facendo della fanta-pedagogia? Andatevi allora a leggere il numero del febbraio 1997 di TUTTO-SCUOLA. Nove articoli dedicati alla multimedialità, e al centro la perla: “NASCE EDUCATION MULTIMEDIALE – In attesa della scuola cablata un’imminente convenzione col Ministero della P.I. introduce la cultura che viene dallo spazio”. Tutto quello che veniva paventato nelle nostre riflessioni risulta già in atto o in corso di realizzazione, o addirittura superato; l’educazione via satellite e la multimedialità sono il presente e saranno sempre più il futuro. Non ci resta che inchinarci all’entusiasmo dell’articolista, e piangere: “Intanto Hot Bird 2 è saldamente ancorato nello spazio e già consente a 60 milioni di europei la ricezione diretta di canali radio e TV. Se la “scuola cablata” è un sogno sempre meno lontano, quella con l’antenna a padellone che capta cultura dallo spazio è invece una realtà che si profilerà sempre più fitta sui nostri tetti e su quelli degli edifici scolastici di tutta la penisola. Questa almeno la promessa fatta dal ministro Berlinguer”. Amen.

1997

La scuola al tempo della crisi

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

nosamente ad inseguirlo, puntando dritta in avanti, e non si è accorta che nel frattempo Achille aveva cominciato a scartare e stava compiendo una inversione ad U.

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

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

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

Bene, ora che il futuro (o almeno, quella idea di futuro) non c'è più occorre prima di tutto capire se il sapere accumulato possa ancora servire ad affrontare la nuova dimensione prospettica, che è il presente esteso, o risulti del tutto inutile, almeno nei modi e nelle forme in cui viene attualmente impartito ed utilizzato. Per questo ritengo si debba prescindere dai problemi contingenti che fanno comunque riferimento alla concezione "moderna"

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

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

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

Oggi per sopravvivere un agricoltore dovrebbe possedere conoscenze di chimica dei terreni, di meccanica applicata alle macchine, di biotecnologie, di gestione aziendale, di promozione, di direttive comunitarie, di economia globalizzata, oltre alle competenze linguistiche per comprendere le istruzio-

ni per l'utilizzo dei prodotti chimici e dei macchinari. Il che all'atto pratico non è possibile, e quand'anche lo fosse varrebbe la pena sottrarre l'individuo in possesso di tali abilità, soprattutto dell'ultima, all'agricoltura e inviarlo a Strasburgo. Nella realtà quindi oggi avere competenze adeguate nel settore significa non essere magari in grado di distinguere un pioppo da un palo del telefono, ma saper acquisire conoscenze orizzontali, cioè estese e superficiali, rapide e temporanee attraverso le fonti più varie.

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

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

In più, questi nuovi significati vanno ormai proiettati in una dimensione "globale". Saper seminare e far crescere il grano era per il nostro agricoltore una competenza sufficiente quando il commercio delle granaglie aveva luo-

go tra la pianura padana e la Liguria. Oggi, con scambi allargati su scala mondiale, la competenza consiste casomai nel coltivare qualcosa di alternativo al grano, dal momento che c'è comunque un'altra parte del mondo dalla quale quest'ultimo arriva a costi inferiori. Oppure nel valorizzare quel grano che non sarebbe competitivo sul piano del prezzo evidenziandone alcune caratteristiche che ne giustificano il maggior costo, o addirittura nell'inventarle di sana pianta.

Si possono quindi così riassumere i cambiamenti:

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

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

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

conoscitivi, ma al tempo stesso ha impoverito il significato e la pregnanza delle conoscenze.

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

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

e all'uso della democrazia. Se da un lato il ricorso alla democrazia diretta su un tema del genere testimonia una concezione molto confusa della democrazia, dall'altro l'indifferenza maggioritaria all'esercizio della stessa testimonianza dell'incapacità di apprezzarne quanto meno le valenze di stimolo alla partecipazione e alla conoscenza. Dobbiamo concluderne che, per bene che vada, gli italiani sanno più o meno confusamente cos'è una democrazia, ma non sanno se e come funziona e non sono in grado di farla funzionare.

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

6. Infine, le competenze e le conoscenze "tradizionali" nascevano *da* e si inserivano *entro* un quadro di crescita costante. Le sfide del futuro erano tutte all'insegna della corsa in avanti, e la formazione era un allenamento mirato più alla velocità che alla tenuta sul fondo. Era pensata in funzione del "progresso" e si nutriva della convinzione che quest'ultimo fosse ineluttabile: e anche dopo che questa convinzione ha cominciato a vacillare (già

quando si parla di ineluttabilità – come accade da Hegel in avanti – significa sottrarre il progresso alla volontà e al controllo umano), dopo che è stata declassata all’idea economico-sociale di “*sviluppo*”, e poi a quella puramente economica di “*crescita*”, l’immagine non è cambiata. Fino ad oggi.

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

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

non crescere, e non è più nemmeno sufficiente non crescere, occorre proprio tornare indietro.

Queste differenze hanno implicazioni di enorme portata. Gli emuli di san Francesco, disposti a scelte di povertà, erano già piuttosto rari quando questa rimaneva comunque un'opzione, che in qualche modo gratificava, non fosse altro perché rendeva "speciali". Dobbiamo sensatamente immaginare che per le generazioni future, quelle che la povertà, o comunque un arretramento del livello di benessere, non potranno sceglierlo, ma se lo troveranno imposto, non se ne parlerà proprio, e meno che mai per quelle già cresciute in un certo tenore di vita. Sarà invece dura far loro digerire la nuova realtà, a meno di avviare da subito una educazione a modelli di pensiero alternativi. Questa è la scommessa di domani, ed è il punto al quale mi premeva arrivare.

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

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

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

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

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

a) Al primo posto metterei naturalmente, stante la situazione, **l'attitudine ad affrontare l'incertezza**, ovvero la capacità di affrontare una vita nella quale ogni centralità è andata a farsi benedire. La centralità della terra rispetto all'universo era già stata liquidata da Galileo; a quella dell'uomo rispetto alla natura ci ha pensato Darwin; a quella della coscienza rispetto alla nostra mente ha provveduto Freud. Il secolo scorso ha completato l'opera, evidenziando i limiti della conoscenza e demolendo i grandi referenti ideologici, religiosi e laici – salvezza ultraterrena, progresso infinito, perfettibilità dell'uomo, società egualitaria, ecc... Su un piano molto più pratico, sono venute meno negli ultimissimi anni altre centralità, come quella del lavoro, e stanno svanendo anche i simulacri profani che avevano

sostituito le ideologie, quelli del consumo. Il risultato è che oggi la condizione umana fondamentale è quella dell'incertezza sul destino singolo e collettivo. Il dubbio era già stato accettato da tempo negli ambienti scientifici come paradigma epistemologico per eccellenza, ma ora è diventato anche una condizione esistenziale diffusa.

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

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

In questo senso, la prima risposta adattiva alla condizione di incertezza è la scelta della problematicità. Se si assume ogni conoscenza come proble-

ma, mettendo costantemente in discussione quanto si sa e ciò che si sa, si vive in una tensione conoscitiva costante, nella quale l'incertezza si trasforma in energia motrice. Il che vale per ogni epoca, indipendentemente dalle condizioni esterne, ma nel nostro caso significa convogliare verso il sapere quel desiderio di senso che oggi è demandato all'accumulo e al consumo.

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

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

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

lo è la coscienza che il possederle, oltre a tornare utile magari domani, già oggi costituisce una ricchezza irrinunciabile.

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

Si potrebbe pensare che queste attitudini siano legate ad una disposizione individuale, genetica; in fondo le intelligenze più creative se ne sono avvalse da sempre, in barba ai modelli educativi dominanti. Personalmente sono convinto che sia proprio così, che con determinate disposizioni ci si nasca: ma la scommessa cui è chiamata una didattica che abbia ancora ragione di esistere, davvero rinnovata nell'azione e nella organizzazione, riguarda invece la possibilità di educarle, almeno in parte, e di coltivarle. E

forse a questo punto, per non apparire contraddittorio, è opportuno che precisi quali significati attribuisco nel presente contesto ai termini educazione, istruzione e formazione. Mi soccorre ancora una volta un esempio “agricolo”. “Educare” un melo significa metterlo a dimora in un terreno adatto e ancorarlo ad un palo per farlo crescere dritto, a dispetto degli agenti esterni (il vento) e delle “inclinazioni” naturali. È un’operazione che va fatta subito, e ha senso solo nella primissima parte della vita della pianta. Una volta indirizzata, quest’ultima cresce poi dritta per conto proprio. “Coltivarlo” (istruirlo, formarlo) significa invece metterlo in condizione di dare frutti, eseguendo potature mirate, liberandolo dai rami secchi, creando spazio per l’aria all’interno della chioma, ecc... Questa operazione va ripetuta per tutta la durata della vita della pianta, se si vuole raccogliere qualcosa. Si può anche preferire la wilderness, naturalmente, e lasciare che la pianta cresca seguendo la direzione dei venti e ripollando liberamente: ma questo è un lusso che ci si può permettere solo quando non si ha bisogno di frutti, perché si trovano sottocosto sugli scaffali del supermercato. Direi che non è il nostro caso.

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

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

Ma questi input, e soprattutto quelli veicolati dai media più recenti e di maggior successo, la televisione o la rete, si configurano essenzialmente

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

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

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

Il fatto importante è che può svolgere questo ruolo senza cambiare le originarie finalità, ma proprio valorizzando la contraddizione da sempre in-

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

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

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

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

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

Ma la risposta non è ancora completa. Dobbiamo infatti chiederci in che misura e a quali condizioni sia possibile tradurre questi indirizzi in un'azione formativa efficace. Provo a buttare lì qualche idea, in ordine sparso e senza alcuna presunzione di offrire ricette. Sono pronto però a scommettere che

molti di questi spunti compariranno tra qualche anno nelle indicazioni ministeriali, sia pure opportunamente banalizzati e sterilizzati da una commissione di esperti. Le considerazioni e le proposte che vado a fare potrebbero sembrare infatti utopistiche, oltre che inattuali e politicamente scorrette; ma in tempi di crisi l'utopismo si rivela l'unica posizione realistica.

a) Intanto, come abbiamo visto fino ad ora, **è necessario che la ridefinizione del progetto formativo sia pensata nel quadro di una vera e propria riforma del pensiero**, e non solo come conseguenza di quest'ultima, ma anche come motore. Visto che la riforma del pensiero è imposta dalla situazione, perché già nel futuro prossimo saremo costretti a pensare noi stessi, il nostro significato e i nostri valori, il nostro rapporto con gli altri e con la natura, in una prospettiva completamente diversa, dipende proprio dal tipo di formazione che saremo in grado di offrire alle prossime generazioni che ciò non avvenga in maniera traumatica e con conseguenze tragiche. Tradotto in spiccioli di didattica, questo significa cambiare non il peso e la sostanza delle conoscenze, ma la qualità, e più ancora la loro destinazione. L'esempio che mi viene in mente è quello dell'insegnamento della storia: se finalizzato a cogliere le magnifiche sorti dell'umanità focalizzerà determinati eventi o personaggi o movimenti, ecc...; se invece inteso a decifrare l'effettivo significato della recentissima presenza umana sulla scena del mondo, privilegerà altri aspetti, pur raccontando gli stessi sviluppi. Un conto è pensare che il corso della storia umana sia stato determinato da Colombo, Napoleone o Hitler, un altro è valutare l'influenza che su di esso hanno esercitato i batteri, i virus o la domesticazione delle specie animali o vegetali. Lo stesso discorso vale naturalmente per le scienze della natura, che con la storia dovranno interagire ed intrecciarsi, o per la letteratura, la storia dell'arte, la matematica, ecc. Insomma, l'impostazione dei contenuti sarà automaticamente ridisegnata dalla riforma del pensiero.

b) In secondo luogo **è necessario recuperare all'azione educativa uno status eccezionale, quello di "missione"**, che nella seconda metà del secolo scorso le è stato negato a favore di una malintesa esigenza di "professionalità". La professionalità è necessaria e sufficiente per installare un impianto di riscaldamento che funzioni a modo, o per guidare con sicurezza un aereo: ma nell'ambito della didattica è solo necessaria. L'insegnante non può limitarsi a rispondere ad una domanda di formazione (e

purtroppo spesso non fa nemmeno questo, si limita a porre lui le domande e ad esigere risposte conformi); deve creare lo stimolo alla domanda stessa, e poi educare una capacità autonoma di risposta ed una assunzione critica di quest'ultima: questo avviene solo quando si trasmette qualcosa che veramente si possiede, attraverso l'esemplarità, prima ancora che con metodo e preparazione. Insomma, per esercitare correttamente ed efficacemente certi ruoli occorre, oltre alla professionalità, un surplus di "vocazione".

Vediamo invece come stanno attualmente le cose. Altro che "missione"! Negli ultimi cinquant'anni la scuola è diventata, in troppi casi, una sinecura per individui frustrati o inadatti a qualsiasi altra attività, e tanto più a quella educativa. Hanno concorso un po' tutti a creare questa situazione, dai successivi governi, senza distinzione tra prime e seconde repubbliche, che hanno attuato con inossidabile continuità nei confronti dell'istruzione la politica della lesina e la strategia clientelare, alle organizzazioni sindacali, che hanno costantemente sacrificato la difesa della qualità dell'insegnamento a quella del posto e di miserevoli sacche di privilegio. Questo ha significato l'adozione di criteri di reclutamento assurdi, quando esistenti, con corsi-concorsi raffazzonati e messi su per garantire l'immissione in ruolo a chiunque; o, peggio ancora, l'assenza assoluta di criteri (il doppio canale), col risultato di abilitare all'insegnamento persone del tutto inadeguate. Ha comportato l'assoluta mancanza di controlli nel corso della carriera, con la paradossale conseguenza che mentre un pollivendolo o un ferramenta devono annualmente sottostare ad esami medici, un insegnante non è chiamato, una volta immesso in ruolo, ad alcun controllo di idoneità psicologica. Ha reso inattuabile, all'atto pratico, qualsiasi tipo di intervento su docenti palesemente stressati o demotivati, mentre andava aumentando in maniera esponenziale il rischio psicologico implicito nella professione.

Certo, se l'istituzione scolastica ha continuato bene o male a funzionare in questi ultimi anni è solo grazie allo spirito di sacrificio e della dedizione di una parte degli operatori. Ma proprio per questo non si può e non si deve continuare a caricare su di loro il peso sempre crescente della disaffezione e dell'incompetenza degli altri. La responsabilità degli arroccamenti corporativistici su retribuzioni, mansioni, riconoscimenti uguali per tutti è enorme, anche perché ha fatto gioco al potere, interessato a mantenere la scuola in una mediocrità facilmente ricattabile e manovrabile. Per restituire autorevolezza alla funzione docente è quindi necessario garantire da un lato la qualità dell'insegnamento, cambiando il sistema di reclutamento, liberaliz-

zando in qualche modo il mercato, introducendo criteri di selezione, di monitoraggio, di valutazione, di incentivazione, e difendere dall'altro la sua libertà, contro le omologazioni imposte dall'alto ma anche contro le malintese interpretazioni del diritto da parte degli studenti e della partecipazione da parte dei genitori. Il che significa semplicemente responsabilizzare, ma nel senso corretto del termine, chi opera nel campo dell'educazione. La libertà di cui parlo non ha infatti nulla a che vedere con la licenza di insegnare ciò che si vuole: suppone la vocazione e concerne il metodo, le scelte didattiche. Un docente deve poter adattare i contenuti ai suoi mezzi, alle sue armi migliori, deve poter decidere sulle metodologie, sui tempi, sugli strumenti da utilizzare, sui diversi approcci disciplinari; ma deve anche garantire che attraverso la sua mediazione passi la gamma più variegata possibile di opportunità di apprendimento.

È realistico pensare ad una scuola affidata ad un corpo docente degno di questo nome? Voglio dire, sarebbe poi davvero possibile rimpiazzare tutti i non idonei, ammettendo di poter arrivare ad estrometterli? Se non altro varrebbe la pena provarci. Una buona parte dei rimpiazzati, per sanare quanto meno gli aspetti più clamorosi del fenomeno, dovrebbe essere facilmente rintracciabile nell'esercito di precari che si affacciano annualmente al mondo della scuola: a molti di costoro va concesso almeno il credito della motivazione, senza la quale, visti i chiari di luna che li attendono, si sarebbero già orientati verso altre possibilità. È anche prevedibile che una rivalutazione della qualità professionale, con corrispettiva incentivazione economica, richiamerebbe molti di coloro che, proprio perché capaci, oggi non sopportano la trafila di precariato imposta e scelgono subito altre direzioni. Oltretutto, uno dei fattori demotivanti più forti, al momento attuale, è costituito proprio dalle esperienze negative maturate nel contatto con pessimi docenti. Quindi, quali che siano le difficoltà, quello di mantenere in cattedra degli incapaci, con il retaggio di spreco di potenzialità e di danno psicologico che si portano appresso, è un lusso (!) che non possiamo permetterci.

c) Un altro aspetto delicato riguarda **la femminilizzazione dei ranghi**: so di cacciarmi nei guai, ma si deve pur dire di che stoffa sono i vestiti dell'imperatore. Non è questione di genere, non c'entra il maschilismo: è un problema di motivazioni. Attualmente il corpo docente della scuola italiana è formato per oltre tre quarti da donne (la percentuale è leggermente più bassa nelle scuole superiori, ma con le recenti e assurde incentivazioni a

trasmigrare verso il ruolo secondario si sta normalizzando). C'è una ragione storica: l'insegnamento è stata la prima e per un bel pezzo l'unica professione "intellettuale" aperta all' universo femminile. Non mi azzardo a dire che ci sia anche una ragione attitudinale, una predisposizione "educativa", una maggior "vocazione" nella psicologia femminile, perché credo più nelle differenze orizzontali, di livello intellettuale, che in quelle verticali di genere. È indubbio, però, che questa presenza è stata col tempo incentivata da motivazioni più terra terra, legate soprattutto agli orari ridotti, ai lunghi periodi di pausa, che consentono di conciliare il lavoro con gli impegni di famiglia: si tratta quindi di una scelta dettata molto spesso non da vocazione, ma da opportunità o dall'assenza di alternative (lo è anche per alcuni maschi, ma proporzionalmente in misura inferiore). Ora, non si tratta di proporre "quote" paritarie o altre baggianate del genere, ma va certamente ridisegnato il tipo di impegno, questa volta sì su parametri "professionali", in maniera da non consentire che l'insegnamento possa rimanere una scelta di ripiego o di comodo: torna cioè il discorso della valorizzazione economica, ma anche di criteri di reclutamento opportunamente selettivi e di una diversificazione delle carriere.

d) Sulla perdita di prestigio del ruolo sociale dell'insegnante ha pesato, come abbiamo visto, anche **la concorrenza delle nuove fonti informative e formative**: se una delle motivazioni e delle gratificazioni dell'insegnamento sta nell'opportunità che esso offre di incidere sulle coscienze, di trasmettere a schiere di figli adottivi i propri geni culturali, anziché quelli biologici, un docente oggi deve essere consapevole che ben difficilmente potrà mettersi in "competizione riproduttiva" con un dee-j. Nemmeno potrà contare sul peso "istituzionale" della sua figura, fatta a pezzi da un turbinio di riforme e controriforme a tutto spiano, dalla gelosa ostilità delle famiglie, dall'attacco mediatico alla sua autorevolezza e da quello politico alla sua autorità. Tanto più se anno dopo anno si troverà a dover riparare metodi, contenuti, criteri di valutazione, modalità e angolazioni di approccio. L'unica chance che gli è concessa è quella di stupire; e nei confronti di una utenza passivamente e superficialmente avvezzata ad ogni originalità e diversità esteriore, può stupire solo con la serietà, la curiosità del profondo, la dimostrazione che ci si può appassionare a qualcosa, che si può dare senso al proprio esistere anche senza apparire in televisione, facendo bene quello che si è scelto di fare. Se un docente crede davvero in

quello che fa i ragazzi lo sentono, e rispettano lui e il suo lavoro; l'adeguamento delle modalità didattiche a situazioni e sensibilità nuove e diverse diventa automatico, è insito nella sua crescita come formatore, nella capacità di rimettersi costantemente in discussione. Insomma, siamo nuovamente al tema della motivazione forte, dalla quale però non può essere disgiunta la coscienza di rappresentare un'alternativa, e non un complemento, rispetto a tutte le altre fonti informative. Il che sottende una originalità, una specificità nella scelta dei contenuti da trasmettere e degli strumenti attraverso i quali trasmetterli.

Occorre riconsiderare, ad esempio, **il rapporto della formazione con le tecnologie informatiche**. Nei confronti di queste ultime i docenti hanno maturato una progressiva sudditanza, condivisa tanto da quelli che vedono nelle TIC la panacea universale quanto da coloro che, non padroneggiandole, le subiscono intimoriti. Il rapporto andrebbe invece impostato in maniera completamente diversa. Dobbiamo partire dalla consapevolezza che le T.I. stanno creando un'intelligenza nuova, o quantomeno modificando quella vecchia; che stanno producendo una rivoluzione non solo strumentale, ma anche e soprattutto cognitiva, il cui frutto è il diffondersi di un modello di cultura non proposizionale. Sino ad ora tutta la cultura occidentale è stata caratterizzata da una disposizione analitica, critica, distintiva, gerarchizzante, esplicativa. Ma oggi il linguaggio e l'atteggiamento giovanile fanno intravedere una forte propensione all'indistinto, al frammentario, all'allusivo. Questo spiega l'accentuata conflittualità attuale tra la cultura della scuola e quella dei giovani, l'insofferenza di questi ultimi nei confronti dell'ordine e della razionalità che si pretende, o si pretenderebbe, di trasmettere e di avere di ritorno da loro. La conflittualità, sia chiaro, è fisiologica, è sempre esistita e c'è il meglio della letteratura mondiale a raccontarcela: ma è altrettanto vero che nulla potrebbe essere oggi più lontano dalla cultura dei nostri studenti dell'analisi logica, della tassonomia, della distribuzione storica di fatti e personaggi. L'unico linguaggio che li esprime è quello musicale (che infatti non è, o è per modo di dire, disciplina scolastica).

Di tutto questo dobbiamo tenere conto: ma bisogna intendersi sul come. Tener conto non significa lasciarsi imporre questo cambiamento subendone passivamente i ritmi, i modelli e la direzione (non parlo di scopi, perché dubito che davvero qualcuno lo gestisca, ne abbia il controllo). È possibile, e deve diventare uno dei compiti precipui della scuola, una educazione critica all'assunzione e all'uso di queste tecnologie, che aiuti gli allievi a padro-

neggiarle senza diventarne dipendenti: e un'educazione del genere può darsi solo se affiancata da una altrettanto calibrata difesa delle tecnologie tradizionali. Non sto quindi propugnando un rifiuto aprioristico, e non sto pensando alla reintroduzione di penna e calamaio (anche se sotto sotto, un po' di esercizio calligrafico alla nostra gioventù tutta potenzialmente disgrafica non nocerebbe), ma a quella di squadre e righe per il disegno tecnico, e di pennelli e colori per quello artistico, e del calcolo scritto o a mente per matematica, questo sì. Oltre, naturalmente, alla sana consuetudine col vecchio buon libro.

La scuola non può farsi portatrice dell'indistinto. È contro la sua natura e, come ho già ripetuto, non è questo il suo terreno di gioco. La scuola è lenta, tanto nell'acquisire nuova conoscenza che nell'adottare nuove modalità della sua trasmissione. Quindi occorre decidere: se ha da essere, deve trasmettere conoscenze ed educare a modalità apprendimento "classiche", quelle che l'uomo ha elaborato nel corso di millenni e che sono entrate in qualche modo a far parte del suo corredo cromosomico. Non siamo affatto sicuri che il nuovo modello cognitivo sia del tutto compatibile con il nostro cervello, anzi, i dubbi in proposito si stanno moltiplicando, e comunque è ancora troppo presto, i tempi del cambiamento sono stati eccessivamente rapidi, per poter avere garanzie in proposito. Al momento l'opzione più saggia è quella di limitarci a scegliere tra tutto quello che arriva travestito da conoscenza, a filtrarlo e a trasmetterlo attraverso un'analisi articolata e critica, che implica anche un certo periodo di decantazione. Certo, in alcuni campi fondamentali, come ad esempio quello delle scienze biologiche, i libri di testo appena stampati sono già superati e le conoscenze viaggiano ad un'altra velocità rispetto ai tempi scolastici. Ma è un gap non difficile da colmare, ricorrendo appunto ad un uso misurato e intelligente delle altre fonti informative. E poi, sarebbe comunque già auspicabile l'acquisizione di quelle competenze di base che consentano l'accesso critico alle novità: a queste la scuola deve guardare.

e) Se si vuol riqualificare la scuola è necessario ripensare anche **il senso e la portata dell'autonomia**. L'autonomia avrebbe dovuto rappresentare il primo vero mutamento strutturale della scuola italiana dalla sua nascita: era stata annunciata come lo strumento chiave del definitivo traghetamento alla modernità, in grado di rispondere più velocemente e in maniera più adeguata da un lato alle trasformazioni generali e dall'altro alle specifi-

cità delle domande locali. Per come è stata invece concepita, normata e calata dall'alto, si è rivelata strumento di ben altro; di fatto ha il solo scopo di scaricare sulle singole istituzioni una gestione finanziaria ridotta sempre più all'osso e la responsabilità del rapporto con l'utenza. Funge in pratica da ammortizzatore, al quale far assorbire le reazioni dal basso, senza l'attribuzione di poteri reali, e le pressioni dall'alto, senza margini significativi di indipendenza. Tutto il polverone sulla quota progettuale, sulla flessibilità, ecc... si è risolto, alla prova dei fatti, dei bilanci risicati e delle pastoie burocratiche e sindacali, in una farsesca pantomima, in una corsa dei poveri a contendersi le briciole, in mezzo a colate di parole e di eventi che non portano nulla alla didattica, né sul piano pratico né su quello teorico, e riducono gli allievi (ma anche i docenti) a vittime sempre più annoiate di iniziative troppo spesso improbabili e pretestuose, riversate loro addosso da ogni sorta di enti e associazioni.

L'interpretazione "autentica" dell'autonomia dovrebbe invece fare perno sulla responsabilizzazione di gruppo, sul coinvolgimento fattivo delle "risorse umane" in gioco, in primis naturalmente il corpo docente, su una progettazione dal basso che implichi un radicamento reale, e non solo formale, col territorio (vale a dire, legami concreti su progetti concreti con le realtà ambientali, culturali e, perché no, produttive entro le quali ci si muove). Né più né meno insomma di quello che viene predicato già oggi dalle circolari e dalle indicazioni ministeriali, ma reso concreto e fattibile da una reale partecipazione propositiva.

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

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

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

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

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

In sostanza: anche i cittadini ignoranti, come i docenti incapaci, sono un lusso che non possiamo permetterci. Ma nemmeno possiamo pensare di risolvere il problema livellando al basso le attese. L'obbligatorietà dello studio deve essere finalizzata all'acquisizione di una quota base di conoscenze: e va intesa e pretesa come riferita allo "studio", e non solo alla frequenza. Questo significa che la scuola deve attivare tutto quanto le compete, e magari qualcosa di più, a salvaguardia del diritto di chi intende studiare e acquisire competenze chiave: ma non può pretendere di inoculare queste competenze per via endovena, di buttare risorse e di snaturarsi nell'accanimento terapeutico, quando si trovi di fronte ad un rifiuto pervicace dell'individuo e al disinteresse assoluto, alla resistenza passiva o attiva, della famiglia. Deve contemplare anche l'esistenza di un diritto all'ignoranza, quali che siano i costi umani e sociali che ciò comporta: perché altrimenti il rischio è di pagare questi costi due volte, e sulla pelle di chi invece vorrebbe avvalersi dell'opportunità opposta, senza conseguire alcun risultato.

Tradotto in termini operativi, la riqualificazione della scuola passa attraverso una rivoluzione di tutto il sistema, che parta dall'abolizione dei titoli di studio e consenta di far convivere, ma ben separate, le due finalità: quella di una formazione per il lavoro, testimoniata appunto dalla certificazione di competenze, e quella di una formazione per la vita, certificata solo dalla vita

stessa. Per rendere possibile e compatibile questo doppio percorso occorre che all'interno dell'impianto tradizionale vengano aperti spazi modulari autonomi, nei quali sviluppare approfondimenti disciplinari, diversificazione dell'offerta o, in alternativa, recuperi e allineamenti mirati ed individualizzati. Ciò implica naturalmente una notevole flessibilità nell'articolazione dei gruppi (al raggruppamento su base anagrafica si alterna quello per livello di competenze) e la scomparsa dell'idea tradizionale di classe. Può sembrare un'ipotesi campata per aria, oltre che "reazionaria" (è facile anticipare le obiezioni: "i ragazzi devono stare con i loro coetanei", "in questo modo verrebbero a formarsi le classi di serie A e di serie B", "gli allievi bravi fungono da traino naturale per tutti gli altri"), ma a me appaiono piuttosto ipocriti e speciosi i rilievi. L'età mentale di ciascun ragazzo è diversa, e non coincide affatto con quella anagrafica, i ragazzi stanno bene con chi condivide i loro ritmi e i loro interessi, non con chi rientra in un casuale raggruppamento anagrafico, gli allievi bravi sono un traino quando è loro consentito di esserlo, e oggi, sinceramente, la nostra scuola non è in grado di garantire questa possibilità. D'altro canto, quello che sto ipotizzando non è altro che ciò che da un decennio viene teorizzato in tutte le diverse bozze e indicazioni di riforma, salvo poi renderlo irrealizzabile con i vincoli politici, ideologici ed economici che scattano immediatamente. È anche ciò che concretamente si sta facendo rispetto ad alcune discipline, segnatamente le lingue straniere (le certificazioni Trinity, il KET, ecc...), e naturalmente da parte di agenzie formative esterne alla scuola.

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

L'adozione di un percorso formativo a doppia valenza consentirebbe anche di ridefinire una volta per tutte i livelli "necessari" dei saperi primari e di uniformare i criteri di valutazione su uno standard credibile. Ad esempio, per italiano la competenza "performativa" semplice è saper leggere e scrivere, possibilmente in una forma corretta, e capire un testo, quella complessa è conoscere la storia letteraria o acquisire un approccio critico. Per matematica la prima è far di conto, fino a livelli di bassa complessità, la seconda è conoscere il ruolo che la matematica gioca in campi come quello fi-

losofico, artistico, musicale, ecc... Ora, mentre le competenze semplici possono essere valutate e certificate con verifiche “oggettive”, quelle più complesse possono essere vagliate solo attraverso un confronto dialettico, che tira in ballo il “fattore umano”, ovvero la presenza di interlocutori. In pratica, le competenze complesse possono essere “attestate”, ma sfuggono per loro natura ad ogni certificazione, dal momento che vanno rapportate a situazioni e contesti diversi e potenzialmente infiniti: e ogni momento di verifica è semmai interno alla competenza stessa, funzionale alla sua crescita costante, anziché mirato ad una valutazione certificativa.

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

Il doppio percorso che ho prefigurato non va comunque confuso col **modello meritocratico** tornato oggi di gran moda. Il termine meritocrazia non mi piace, perché composto da una specificazione ambigua (quale merito? in rapporto a che cosa?) di una radice più ambigua ancora (governo, dominio, potere?). La scuola, così come la vita, non può essere intesa come un terreno di gara, nel quale hanno spazio solo i più adatti. Siamo nel campo della cultura, non in quello della natura. Va vista piuttosto come una palestra, nella quale sono disponibili attrezzature per tutti. Sta poi ai singoli farne uso o meno. Importante è che la lentezza o la svogliatezza di alcuni non si risolva in impedimento ad usarli per gli altri. Come in una maratona amatoriale, ciascuno deve potersi prendere il proprio tempo e misurarsi solo con se stesso, per il piacere di correre e magari di farlo assieme agli altri. Ma se sta sulla strada deve comunque correre, e per poterlo fare ha necessità che gli altri non si mettano di traverso ad impedirglielo. Se poi rincorre delle medaglie o ritiene che la cultura possa dargli potere, sono affari suoi, è una interpretazione personale, magari distorta ed esasperata, del percorso. Quindi non si tratta di lasciar competere solo i più bravi, ma di creare le condizioni perché ciascuno corra alla velocità e con le finalità che crede. L’abolizione dei traguardi (il diploma, l’esame di stato, ecc...) e del concetto di tempo massimo, a favore di un percorso modulare che prevede

punti di controllo che certificano il passaggio, va appunto nella direzione di questa concezione non agonistica dello studio.

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

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

□ In primo luogo andrebbe educata **una coscienza “naturalistica” di sé**. Naturalistica inteso come opposto di spiritualistica o psicologista. Pare incredibile, ma a un secolo e mezzo dalla teorizzazione dell'evoluzionismo e a più di cinquant'anni dalla scoperta del DNA la quasi totalità degli umani non ha la più pallida idea delle proprie origini, o ne ha solo di confuse ed errate. Anche nell'Occidente, che della scienza sembrerebbe aver fatto una religione, circola una conoscenza molto vaga di come siamo fatti e delle ragioni dei nostri comportamenti. E in Italia nemmeno quella. A dispetto dei

ripetuti manifesti d'intenti l'insegnamento scientifico continua ad essere la cenerentola della nostra scuola, per il retaggio gentiliano che ci portiamo dietro, per le pressioni e le interferenze della chiesa, per le derive ideologiche dell'ibrido tra marxismo e psicoanalisi che ha improntato la cultura di almeno un paio di generazioni, per la convinzione radicata che il sapere scientifico sia finalizzato solo a scopi performativi. Ad alimentare questo convincimento, o almeno a lasciarlo sopravvivere, contribuisce soprattutto l'approccio didattico settoriale, a compartimenti stagni, della stragrande maggioranza dei docenti; l'incapacità di quelli delle discipline "scientifiche" di osare il salto dalla conoscenza al significato, la chiusura degli "umanisti", che il significato presumono già di trasmetterlo, nei confronti della concretezza. Il risultato è che persino i maldestri tentativi di eliminare l'insegnamento della teoria evoluzionistica nella scuola risultano del tutto superflui, dal momento che non viene comunque insegnata, o lo è in maniera del tutto inadeguata. E accade anche che, a fronte dei passi giganteschi compiuti in questo campo negli ultimi venticinque anni, attraverso lo studio del DNA, la mappatura del genoma, ecc., ciò che arriva al grosso pubblico sono solo le sciocchezze sparate con regolare cadenza sui quotidiani, le banalizzazioni sulla scoperta del gene della timidezza o della proteina dell'aggressività, sufficienti a diffondere miraggi di un futuro governato dalle "bio-tecnologie" e a fornire argomenti ed alibi all'ignoranza. In realtà, l'ostacolo maggiore ad una coscienza naturalistica di sé è dato proprio da ciò che la scienza ci dice su noi stessi, sulla nostra animalità, sulla superfluità della nostra specie e sulla presunzione con la quale ci muoviamo nel mondo. Sono verità scottanti, difficili da accettare: eppure, una conoscenza seria e non preconcepita può tradurre quella che sembra una condizione chiusa e totalmente eterodeterminata in uno spazio di libertà, e quindi di responsabilità.

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

responsabilità verso se stessi e verso gli altri, e per la possibilità di dare un senso attraverso questa cultura alla nostra esistenza.

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

□ Va incoraggiata, appunto, **una nuova etica del lavoro** e una diversa percezione della sua dignità. È certamente superata la cultura del lavoro come fondamento e senso della vita, quella che nel corso dell'età moderna si era sostituita alla condanna cristiano-giudaica del lavoro come maledizione. Fino al secolo scorso identificarsi con il proprio lavoro e la propria professione significava attendersi da questi un ritorno in dignità (per le professioni liberali e l'artigianato) e in potere sociale (per il lavoro industriale), quello che ogni categoria poteva far derivare dal numero, dalla solidarietà interna e dall'importanza vitale per l'economia. Si imparava un mestiere o si acquisivano una serie di abilità, nella prospettiva di praticarle per il resto della vita: e praticare un mestiere implicava un particolare modo di vivere, una certa posizione nella società e una forte identificazione di gruppo.

Non è più così. La maggior parte delle abilità artigianali è stata spazzata via dall'automazione e le nuove abilità diventano obsolete ad un ritmo sempre più rapido. Quasi tutte le competenze professionali sono provvisorie e occorre adattarsi a continui mutamenti tecnologici, essere pronti ad aggiornarsi costantemente per mantenere il lavoro, oppure accettare un lavoro

diverso e meno qualificato. I lavori e le posizioni sociali sono per sé precari, non conferiscono più un senso definitivo di appartenenza, e gli individui sono obbligati a ridefinire di volta in volta la propria identità con altri mezzi, se ne sono capaci.

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

□ Va pertanto promossa **una cultura delle radici e dei valori forti**. Che non significa cultura "del sangue e suolo", ma educazione di un senso di appartenenza, non ad una terra e ad una etnia, ma ad una storia, naturale e culturale. Come tale la cultura delle radici si oppone non al rispetto dell'individualità, ma all'odierno culto sfrenato dell'individualismo, e non è esclusiva, ma inclusiva. Solo se hai un buon rapporto e una grande confidenza con la tua casa sei disponibile ad aprirla per accogliere (naturalmente, chi bussava alla porta e non penetra nottetempo dalla finestra, ed è intenzionato ad essere accolto) e per dividerla. È una cultura dell'integrazione, e anche se il termine e il concetto piacciono poco ai palati politicamente

corretti, è l'unica che siamo in grado di opporre al rischio collettivo di disintegrazione. Il buon rapporto con la casa nasce naturalmente da alcune regole, di ordine, di igiene, di uso degli spazi, che innanzitutto debbono esserci ed essere rispettate dagli inquilini, e potranno poi essere adeguate alla nuova situazione, ma non stravolte. Se si vuole assicurare un minimo di convivenza civile si deve supporre un collante di fondo, una base di diritto alla quale tutti debbono fare riferimento. E questa base, bene o male, l'abbiamo già, è anzi forse una delle poche cose di cui la nostra civiltà e cultura può andare fiera: se quest'ultima rischia di irrigidirsi, e di conoscere derive xenofobe o addirittura razziste, è proprio per la pervicacia di chi ne rifiuta i presupposti minimi in nome di un confuso multiculturalismo.

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

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

□ A complemento e a sfondo di tutto questo, della cultura del dovere, della conseguente nuova etica del lavoro, della riscoperta delle radici, va promosso **il gusto della sobrietà**. Qui la sfida si fa particolarmente dura, perché occorre in pratica preventivamente diseducare gli allievi (e prima ancora i docenti) rispetto ai modelli di comportamento odierni. I valori, o meglio, i disvalori che stanno alla base di questi modelli sono quelli

dell'effimero, dell'apparire, della coazione al consumo fine a se stesso. Ed è estremamente difficile oggi, dopo almeno un secolo di condizionamento, non solo invertire la rotta, ma anche soltanto tracciare e indicare dei confini tra ciò che è superfluo e ciò che è essenziale. È vero che provvederà la realtà stessa, attraverso la crisi in atto, a ridimensionare i consumi superflui; ma ciò avverrà solo in termini quantitativi. Il compito che si pone alla scuola, e solo alla scuola, perché le altre agenzie formative sono tutte vincolate alla logica del modello iperproduttivistico e iperconsumistico, ne sono in pratica il portato e i portavoce, è quello invece di educare ad un "gusto" della sobrietà, di farne riscoprire la naturalezza e i piaceri, attraverso il recupero di quel tempo, di quegli interessi e di quei rapporti che la corsa al superfluo ci sottrae. L'educazione all'essenziale deve essere indirizzata alla conquista di una autonomia del significato esistenziale, della capacità di riempire la vita delle cose che vi portiamo noi, in luogo di ciò che viene riversato dall'esterno e che è soltanto il surrogato virtuale di quello cui rinunciamo.

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

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

mini individuali – obesità, patologie tumorali, ecc... – e sociali) e di salvare o restaurare quelli naturali.

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

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

E qui mi fermo, perché l'ho già tirata sin troppo in lungo e perché potrei comunque andare avanti per altrettanto tempo senza minimamente esaurire l'argomento. Va da sé che tutto ciò di cui sino ad ora abbiamo parlato ha poco o nulla a che vedere con la riforma o con la manovra in atto. Un ministro, un governo non possono dettare una nuova filosofia dell'educazione,

possono al più, nel migliore dei casi, recepirla qualora esista e sia già sufficientemente chiara e condivisa almeno da chi opera nel campo dell'educazione. Cosa che nel nostro paese non è, e che rende in sostanza ingeneroso rimproverarne ad un esecutivo l'assenza. Questo per dare a Cesare quel che è di Cesare, a prescindere dalla ragionevolezza e dalla praticabilità delle scelte che quell'esecutivo sta portando avanti. Ma c'è dell'altro: sono convinto che il malessere che serpeggia nella scuola, che dura da almeno trent'anni e si è manifestato precocemente persino rispetto ad altri settori più "evoluti", abbia tardato ad essere letto per quello che veramente significa, da noi come nel resto del mondo, proprio per le resistenze ideologiche dello schieramento progressista, di chi cioè ha sempre presunto di possedere e di utilizzare i sensori più sofisticati. Il perché di queste resistenze lo abbiamo già visto. La scuola moderna è il fiore all'occhiello del progressismo, lo strumento e l'esito più eclatante dell'ideologia del progresso: e lo spiazzamento attuale non è frutto di un semplice ritardo nella manutenzione, ma prefigura una sua vera e propria uscita di scena, una perdita secca di significato. Di fatto, dicevamo, la scuola moderna è inadeguata alla società post-moderna: e ormai si tratta di affrontare non un ammodernamento, ma un postmodernamento, e non basta sostituire i Promessi Sposi con i libri di Benni per rimettere in moto e in efficienza la macchina.

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

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

2009

Riscontro

Caro Paolo, allora, mi sono armata di matita e di buona volontà. Ho letto il tutto la prima volta durante le vacanze di Pasqua, ma la mente continuava a fuggire altrove e i pensieri, confusi, non trovavano ordine. Era quel maledetto collegio docenti che mi aveva segnata e non mi dava la libertà di pensiero necessaria per poter accogliere teorie, riflessioni, percorsi altrui. Ho scritto quella lettera (inutile?) ai colleghi e mi sono in qualche misura scaricata di un peso, potendo così riprendere le questioni quotidiane. Ora rileggo tutte le pagine e abbandono la matita (tu mi avevi detto di intervenire correggendo, tagliando, sfoltendo e così via) e la dirotto ad altro.

A me lo scritto è piaciuto, lo ritengo ricco (e non ridondante) capace di trasmettere con chiarezza una situazione complessa come quella della scuola in cui uomini, donne (anzi, donne e uomini, come tu giustamente dici) e ragazzi intersecano i loro destini con stati d'animo diversi, diversi umori, vicinanze, lontananze, comprensioni, incomprensioni, persino rivalità e risentimenti.

Strano davvero il nostro lavoro. Può essere tutto e il contrario di tutto e quello che lo fa apparire ancora più strano è che è uno di quei rari lavori in cui non è trasmissibile l'esperienza. Ci pensavo in questi giorni. Arrivata all'ultimo anno, non senza timore e qualche barcollamento, quali sono le mie "consegne"? Nulla ... è tutto talmente personale, intimo, racchiuso ... cosa dire agli altri? È un mondo vivo che ciascuno di noi porta dentro, ma ciascuno di noi l'ha vissuto e lo vive a modo suo, con pochi contatti, con troppi pudori, forse; certamente con poca profonda condivisione. Io ritengo che i ragazzi siano una ricchezza straordinaria che non sempre riusciamo a capire e ad incanalare nel giusto modo. Credo che ci lasciamo scappare tante intelligenze, tante potenzialità, forse un po' disordinate ma valide, non intrappolabili. Credo anche che facciamo tanti errori.

Quel melo a cui si mette il palo per renderlo dritto ..., siamo certi che sia il modo migliore per "educarlo"? io, melo storto, stortissimo, ho dubbi al riguardo. Vedo i bambini di prima media pieni di entusiasmo, chiassosi, vivaci, ingenui, spontanei, a cui per una economia generale bisogna dire di stare zitti, di stare attenti, che spesso bisogna rimproverare per impostare una lezione, una spiegazione, e loro imparano in qualche modo a tenere a freno la loro esuberanza; li ritrovo in seconda taciturni, quasi diffidenti, prudenti, pieni di ritrosie e in terza tristi, controllati, sovente ir-

riconoscibili. È così che li abbiamo “educati”? o li abbiamo solo spenti? Eppure questi sono gli alunni più apprezzati, perché non creano problemi, non danno segni di insofferenza o di ribellione.

Ma gli altri? Dove sono gli altri? Io non so togliermi dalla memoria i loro sguardi. Mi creano una sorta di imbarazzo enorme, di disagio profondo che vivo come una mia responsabilità verso le loro esistenze tradite. Ma non erano funzionali a niente, neanche a loro stessi. Le loro battute argute, le loro intemperanze erano di ostacolo ad un normale procedere delle lezioni, mi rendo conto. Eppure quella complicità di classe che anche grazie a loro si creava era un qualcosa di insostituibile. Ma io, ripeto, ho i pensieri del melo storto. Ma dove me lo hanno messo quel benedetto palo? Credo mi sia sempre stato strettissimo, e ancora oggi tento di divincolarmi.

E comunque, tornando al tuo scritto, ho molto apprezzato i punti che elenchi per un’azione formativa efficace, potrebbero essere i nuovi obiettivi da perseguire, obiettivi in chiave moderna, intendo.

Ma anche qui, uno mi lascia perplessa: il punto f), quello della obbligatorietà dell’istruzione. Io non credo che le nostre indubbie differenze individuali, non così congenite, ma frutto di complessi condizionamenti ambientali (Margaret Mead ha a sua volta molto condizionato il mio modo di vedere gli altri) rendano alcuni di noi inidonei all’apprendimento. Non certamente a undici anni e neanche a quattordici. Ammesso che poi lo si possa fare.

Ci sono tempi e modalità diverse, e il garbo che un docente pone nel trasmettere qualcosa è determinante. L’essere in sintonia con la persona che ti ascolta (anche non particolarmente dotata), il rivolgerti a lei in un altro modo, il farle capire che non è un sacco vuoto da riempire, l’infonderle con una vicinanza umana profonda la necessaria fiducia, mi pare siano tutte componenti che rendono lo sforzo, la pazienza e – perché no? – anche la dedizione utile.

Ricordo un episodio di tantissimi anni fa. Forse non facevo ancora l’Università. Ho visto mia madre (insegnante di lettere) assorta e preoccupata e le ho chiesto cosa avesse. “Non riesco a trovare un modo per far capire un concetto ad una mia alunna”: questa la sua risposta. Semplice, sommessa risposta. Io troppo giovane e stupida per capirne fino in fondo il valore. Chi l’avrebbe detto che anni dopo mi sarei ritrovata nelle stesse difficoltà? Troppo tardi ora per poterglielo dire. Ma forse il famoso “modo” lo si trova nelle modalità di trasmissione e non tanto in una elaborazione intellettuale. Quanto poi tu dici in seguito su un’eventuale artico-

lazione dei gruppi, con percorsi anche differenziati, mi trova d'accordo. Io introdurrei la manualità in certe discipline, tolta non si sa perché, come a nobilitare un insegnamento, quando invece anche la manualità è una forma di intelligenza e recupererebbe parecchie situazioni. E poi le classi aperte, come in Inghilterra (dove peraltro sono stati fatti tanti errori e dove lo standard culturale medio degli alunni credo sia peggiore del nostro) in cui a formare un gruppo classe è il livello di preparazione e da un'ora all'altra i gruppi si scompongono e ricompongono per seguire questo o quell'insegnante. Aule fisse per gli insegnanti,. Studenti mobili di volta in volta. E gli argomenti sono tanti, tanti davvero, come tu dici inesauribili, perché sempre si ricomincerebbe da capo e si formulerebbero mille altre ipotesi. Da quelle più razionali, "storiche", come le tue, a quelle più emotive (sai, sono una donna) come le mie.

Comunque ritieniti soddisfatto del tuo lavoro, e archivialo a cuor leggero come concluso. A presto.

da Angela Martignoni, 18 maggio 2009

Carissima Angela, non avevo alcun dubbio su una tua lettura attenta e su un commento non banale. Proprio per questo ti ho sottoposto la bozza. E arrivo a dire che avevo già previsto anche il tenore delle tue considerazioni: perché credo ormai di conoscerti a sufficienza, almeno come insegnante, e perché condivido in assoluto il tuo atteggiamento nei confronti della scuola. Il che, il fatto cioè di lavorare con docenti come te, non può che darmi conforto e la carica per andare avanti; ma, ed è questo il problema, non deve farmi dimenticare la realtà diffusa con la quale mi confronto tutti i giorni. Parlo di docenti, parlo di allievi, e parlo anche delle tante "visioni" e "missioni" della scuola che circolano, tra i primi e tra i secondi, ma anche e soprattutto a livello di opinione pubblica e di proposta politica.

Partiamo dai primi, perché l'interrogativo sollevato dalla tua lettera riguarda soprattutto loro, e paradossalmente è inverato proprio dalla posizione che tu esprimi. Quanti credi siano i docenti che "sentono" la scuola come la senti tu? Non faccio elenchi di nomi dei tuoi colleghi, perché sarebbe impietoso, e perché le motivazioni della loro disaffezione o della loro inadeguatezza sono tante e diverse, andrebbero analizzate caso per caso: di fatto, però, operativamente, su chi si potrebbe fare conto per una trasmissione "garbata" di contenuti, di metodi e soprattutto di esempi? Siamo sinceri (e a te non ho bisogno di chiederlo, la tua lettera aperta ai colleghi dice

già tutto): quando va bene siamo di fronte a gente che fa quello può, e spesso non è molto, quando va male a personaggi in totale malafede, che attribuiscono ai tempi, ai governi, alle riforme, ai disagi connessi al lavoro (!) il venir meno di un entusiasmo che non c'è mai stato. Il perché di questa situazione ho cercato di spiegarlo nel mio scritto, e non ci torno sopra: ma le considerazioni che ne conseguivano le posso riassumere in due righe. Non siamo attrezzati, sul piano "umano", per una scuola come quella che tu sogni (ed io con te): dobbiamo allora creare le condizioni per reggere, molto prosaicamente, al degrado avanzante: e quindi qualche scelta, anche dolorosa, anche intimamente poco condivisibile, va fatta. Un esempio per tutti: l'ipocrisia dell'integrazione degli allievi con handicap di apprendimento. Siamo l'unico paese nel mondo ad aver scelto questa strada, e ne meniamo vanto; giustamente, sul piano teorico, ma ipocritamente, su quello dell'attuazione. Possibile che non si abbia il coraggio di dire che la presenza dei "diversamente abili" in classe non è una risorsa, ma nella quasi totalità dei casi un problema? E che la presenza degli insegnanti di sostegno, anche al netto delle porcate indotte dagli ultimi tagli, per cui viene utilizzato sul sostegno chiunque, e soprattutto docenti che ne sarebbero a loro volta bisognosi, non vale assolutamente a risolverlo? Che anche sul piano umano, anziché l'accettazione, si coltiva negli altri studenti il fastidio e il rifiuto?

Questo ci porta anche ad affrontare un punto sul quale ti soffermi. Quando parlo di diritto all'ignoranza mi riferisco a casi che abbiamo entrambi ben presenti, di ragazzi nei cui confronti si è tentato di tutto, ma che sono gestibili solo fuori della classe, e spesso nemmeno lì. Qui non valgono neppure le aggregazioni per competenze o le classi aperte: il nostro Ronaldo, che è alto un metro e ottanta e pesa un quintale, per competenze dovrebbe essere aggregato ai bambini di seconda elementare e, visto come si comporta con quelli della sua età, sarebbe un bel problema. Sai anche che non è un caso isolato; l'elenco sarebbe lunghissimo. Che facciamo? Invece del sostegno chiediamo un presidio di polizia? Lo so benissimo che si parla di un ragazzo di quattordici anni, che fuori della scuola non può diventare che un delinquente; ma lo è già dentro la scuola, e a subirlo quotidianamente sono altri ragazzi della sua età, che avrebbero altrettanto (e a mio parere maggiore) diritto ad essere tutelati. Continuiamo a sacrificare classi intere alla necessità di tentare inutilmente (è così!) l'inserimento di un individuo?

Certo, don Milani non avrebbe apprezzato ciò che dico: ma don Milani non aveva tra i piedi Ronaldo (al quale peraltro voglio un bene dell'anima,

ma che vedrei realizzato piuttosto in una cava di pietre che a fare origami o dolcetti col forno per l'argilla). Non lo apprezzano nemmeno i nostri legislatori e i nostri esperti ministeriali, naturalmente per altri motivi, meno nobili. E meno che mai i genitori (ovvero quasi tutta l'opinione pubblica, perché quasi tutti sono genitori, o nonni o zii), pronti a insorgere quando i loro figli recitano nel ruolo di vittime, ma arroccati a difesa quando si vogliono far loro rispettare quelle regole che le famiglie non sono state capaci di trasmettere. Penserai che sono fissato con queste benedette regole e con i miei pali per la crescita, e che così si tarpano tante potenzialità creative: può essere, ma credo che senza regole si tarpino tutte le potenzialità, e che nessun gioco sia possibile. Soprattutto, credo che verremmo meno anche agli obiettivi minimi della nostra missione, che parla comunque di "formare", dare forma, ed "educare", *e-ducere*, tirar fuori il meglio da questi ragazzi conducendoli per mano, e non lasciandoli sbattere secondo il loro estro. Un estro non disciplinato è magari spettacolare, ma sostanzialmente è perso.

Sono cose che ci siamo già dette, quindi ti risparmio ogni ulteriore commento su quella che è la "vision" ministeriale (siamo un peso, che va scaricato al più presto, possibilmente ai privati) o per contro sull'immagine confusa e ideologizzata che della scuola ha la "nostra" sinistra (ma è ancora la nostra? Ti riconosci ancora in qualcuna, non dico delle proposte, perché non ne fa, ma almeno di quelle che una volta chiamavamo conquiste, che continua per inerzia a sostenere?).

Io non accetto che la scuola diventi un parcheggio, un pascolo per greggi di ignoranti da consegnare come carne da macello al duplice sfruttamento del lavoro e del consumo. Voglio che sia un luogo dove si trasmette, nei limiti del possibile, consapevolezza. Lo vuoi anche tu, siamo già in due. Probabilmente lo vogliono molti altri, non tutti purtroppo quelli che ci lavorano, ma un buon numero sì. E allora facciamo una cosa davvero trasgressiva, difendiamo questo luogo, conserviamolo diverso, pulito, ordinato, a dispetto di quello che c'è fuori. È l'unico modo perché i nostri ragazzi ne conservino un ricordo speciale, sappiano che "si può", e non accettino quello che verrà loro offerto domani. Facciamone dei disadattati, come siamo tu ed io, sapendo che si può vivere come disadattati felici, o almeno, sereni con se stessi. Ciao, Paolo

25 maggio 2009

Straniero in una scuola straniera

Se non vuoi affrontare un problema la soluzione più spiccia (e la più diffusa nel nostro costume nazionale) è negare che il problema esista. Ma si può anche andare oltre, arrivare ipocritamente a sostenere che anziché di un problema si tratta di una risorsa.

È esattamente ciò che accade oggi nella scuola quando ci si confronta con la presenza degli allievi stranieri. Le fette di *political correct* con le quali ci copriamo gli occhi sono diventate così spesse da consentirci di definire “risorsa” ogni situazione problematica, il che riesce doppiamente offensivo, perché in fondo maschera dietro la prospettiva di uno sfruttamento positivo il fatto che i ragazzi non sono “risorse”, ma individui (e quelli stranieri sono individui che vivono singolarmente una particolare condizione di disagio), e perché non rispetta, negando il riconoscimento di una problematicità, coloro che ne sono portatori.

Con queste premesse è evidente che tratterò il rapporto tra la scuola e gli allievi stranieri come problematico. Che poi da una criticità si possa anche ricavare qualcosa di buono, nel mentre la si affronta e soprattutto se e quando la si supera, mi sembra ovvio. Si impara qualcosa anche battendo la testa contro uno stipite, la prossima volta ci si abbasserà: ma la situazione attuale mi sembra più paragonabile ad una emicrania che ad una zuccata, e dalle emicranie si impara molto poco. C'è un disagio che cresce lentamente ma inesorabilmente, non un trauma violento che tra qualche tempo sarà assorbito e dimenticato.

La verità è che ci siamo trastullati per un sacco di tempo a fingere (quegli apparati che avrebbero dovuto normare l'afflusso) e ad idealizzare (gli operatori, o almeno quelli un po' più motivati, che non hanno subito liquidato il fenomeno con un “ci mancavano anche questi!”), a inventare belle enunciazioni di principi e buone pratiche. Ma oggi ci rendiamo conto che la situazione è quasi ingestibile su un piano logistico e soprattutto che è diventata ingovernabile sotto il profilo della chiarezza dei rapporti. Cercherò di riassumerla in poche righe e di sintetizzare le diverse tipologie di reazione che ha suscitato.

In Italia ci sono attualmente 6 milioni di stranieri, cioè di persone non nate nel nostro paese o figlie di persone non nate nel nostro paese. Sono rappresentate una cinquantina di etnie diverse, provenienti dai quattro an-

goli del mondo: Asia, Africa, America Latina, Europa orientale. Queste persone sono portatrici di tradizioni, di costumi e di religioni diversissimi, spesso in aperta contrapposizione, e a differenza di quanto avveniva sino a due decenni fa non sono affatto disponibili ad abdicare al loro passato per assimilarsi ai costumi e alla cultura occidentale (non sto dicendo che dovrebbero esserlo, sto constatando che per vari motivi, che non possiamo approfondire in questa sede, un tempo lo erano e ora non più). Alcune di queste etnie, magrebini, latinoamericani, romeni, cinesi, ecc... hanno raggiunto una consistenza numerica tale da costituire vere e proprie comunità autonome, all'interno delle quali si perpetuano regole, lingua, costumi, stile di rapporti sociali e familiari del paese d'origine, con una certa tendenza, tipica dell'atteggiamento di autodifesa delle comunità di minoranza, ad una professione identitaria "integralista".

Una fetta consistente di questi 6 milioni, circa un quinto, sono bambini, adolescenti e giovani in obbligo scolastico o in età comunque scolare. Una parte sono nati in Italia, e in teoria non dovrebbero incontrare grossi problemi linguistici o culturali: in realtà non è così, perché a casa o nel quartiere, in seno alla loro comunità, questi ragazzi parlano normalmente la lingua nativa familiare, l'italiano è per loro una seconda lingua, vivono un certo tipo di cultura dei rapporti e da questa sono influenzati e condizionati (soprattutto ne sono condizionate, molto contro voglia, le ragazze). Per coloro che in Italia sono arrivati già in età scolare i problemi sono naturalmente ben maggiori. Oltre alle difficoltà linguistiche vivono infatti anche il trauma dello sradicamento. Per gli uni e per gli altri, marcatamente più per i secondi, c'è di norma alle spalle una situazione economica precaria, molto spesso un nucleo familiare inesistente o quasi. Le famiglie stesse mostrano nei confronti della scuola, a seconda delle etnie, una differente disposizione, che va dalla quasi assenza dei latino-americani alla presenza quasi ossessiva dei mussulmani, ad una aspettativa forte di integrazione e di riscatto sociale da parte degli immigrati dell'est europeo, fino ad una sorta di invisibilità da parte degli estasiatici.

Queste condizioni oggettive e questi diversi atteggiamenti si scaricano sulla scuola, ed è indubbio che pesino sulla possibilità e sulla velocità dell'integrazione. Ma il fattore determinante di criticità non è costituito in realtà dalla lingua, e neppure dal disagio economico. Questi sono problemi che, allo stato attuale delle cose, possiamo considerare comuni: fatte le debite proporzioni, la precarietà economica e familiare interessa tutti o quasi i

nostri studenti, così come la scarsa dimestichezza con la lingua. La scuola in qualche modo li ha sempre affrontati, fino a quando si sono mantenuti al di sotto di una certa soglia quantitativa.

Il vero scoglio è un altro. Sta nel fatto che il superamento della soglia critica non è stato solo quantitativo. Hegel diceva che se perdi due o tre capelli sei uno che perde capelli, se li perdi tutti sei un calvo: a significare che i fenomeni quantitativi, al di là di un certo limite, diventano qualitativi. Nel nostro caso la criticità qualitativa è stata determinata dal costituirsi di comunità etniche o culturali abbastanza forti da raccogliere, controllare e isolare il più possibile nei confronti dell'esterno i singoli individui. Quello che era all'inizio un compattamento spontaneo di autodifesa ha assunto in breve tempo le caratteristiche di un padrinnaggio, che si esprime in forme diverse, dalla protezione forzosa all'integralismo religioso, ma sortisce comunque lo stesso esito: quello di rendere sempre più improbabile l'ipotesi di una pacifica coesistenza "multiculturale". Alla pressione crescente all'interno delle diverse comunità corrisponde infatti la rivendicazione più o meno esplicita verso l'esterno di "statuti speciali", contrabbandata sotto le insegne del rispetto delle diverse tradizioni e culture, ma in realtà mirante ad alzare tra le stesse delle barriere in ingresso e in uscita.

La richiesta di uno statuto speciale può essere avanzata quando si ha una forza contrattuale strategicamente acquisita (il controllo di interi quartieri, ad esempio), ma solo se si ha di fronte un interlocutore disposto quanto meno ad ascoltarla. Nel nostro caso abbiamo uno stato, una società civile, una cultura che hanno elaborato nell'ultimo mezzo secolo un atteggiamento passivamente "tollerante", figlio a dire il vero più del pensiero debole che di una reale consapevolezza, e che sconta un più o meno sincero senso di colpa per il passato (e il presente) coloniale. È una situazione in linea teorica positiva, perché prevede l'accettazione su un piano di pari dignità delle ragioni altrui, ma all'atto pratico estremamente complessa, perché la pari dignità deve appoggiarsi su un piano, e rispetto a quest'ultimo c'è un sacco di confusione.

Vorrei ribadire che in queste considerazioni non c'è alcun giudizio di valore. Non parto dal presupposto che la cultura ospitante sia superiore a quella degli ospitati, ritengo legittime dal punto di vista di questi ultimi le loro rivendicazioni, probabilmente le farei mie se fossi dall'altra parte. Ma deve anche essere chiaro che se si conosce un po' la storia e se ne sono capiti i meccanismi non si ragiona sulla base dei sensi di colpa, perché questo

gioco, andando all'indietro, ci riporterebbe sino ad Adamo ed Eva, o addirittura a un Dio che ci ha malignamente fregati con la tentazione; e che un atteggiamento aperto e tollerante non deve per forza implicare un relativismo rinunciatario o possibilista rispetto all'affermazione dei valori essenziali della vita, della libertà e della dignità.

Andiamo ora a considerare come questa situazione si rifletta sulla scuola, e a valutare se rispetto agli allievi stranieri esistano strategie di inclusione non dico risolutive, ma almeno parzialmente applicabili ed efficaci. Partiamo dagli atteggiamenti che la scuola ha sperimentato sino ad oggi, in assenza di reali indirizzi dall'alto che non fossero banalissime "indicazioni per l'accoglienza", all'interno delle quali per un certo periodo era vietato persino l'uso del termine "integrazione", considerato politicamente scorretto, mentre oggi è stato riabilitato e va per la maggiore.

a) la prima fase è stata quella della sorpresa. Arrivano in tanti, tutti assieme, di colpo, e non siamo attrezzati a riceverli. Trionfa l'arte di arrangiarsi, si parcheggiano albanesi e magrebini nelle classi iniziali dei vari cicli aspettando che si sveglino e imparino un po' di italiano. Li si traghetta bene o male fino alla terza media, poi fuori. Tutto sommato ha funzionato, soprattutto con gli albanesi.

b) la seconda fase è stata quella della ideologizzazione. È lì che è nata la palla delle "risorse". Lo straniero va accolto ed accudito, stando attenti a non "integrarlo", che è una brutta cosa. Sotto sotto c'è una forma micidiale di razzismo, subdolo perché "di sinistra", in base alla quale non c'è bisogno di forzare perché sarà poi il "barbaro" a capire qual è il sistema migliore, e a sceglierlo, o addirittura a scegliere gli aspetti migliori del sistema. Si normalizzerà, insomma.

C'è anche la versione più spinta, quella dell'antioccidentalismo degli occidentali: finalmente arriva qualcuno a portarci modelli di vita più genuini, costumi più sobri, maggiore equità e solidarietà sociale. Un sacco di gente, e non solo terzomondisti laici o religiosi e new agers di complemento, ma anche operatori scolastici seri, preparati e motivati, ha cavalcato questa onda.

c) La terza fase, quella attuale, è dominata da una "de-ideologizzazione" altrettanto razzista, anche se apparentemente meno stupida. Il modello è: accogliamo cercando di far meno danni possibile (quote per classe), applichiamo criteri valutativi diversificati che consentano di non doverli tenere a

scuola sino a trent'anni e offriamo loro la possibilità di coltivare la loro lingua e la loro cultura (tradotto: lasciamoli cuocere nel loro brodo).

A parte l'evidente assurdità di proposte come quella di coltivare le diverse lingue native a scuola (cosa si fa, si istituiscono corsi di 10 lingue per ogni classe? Si formano classi monoetniche?) che è paragonabile solo all'altrettanto idiota proposta dell'introduzione dell'insegnamento del dialetto, si consente in questo modo alla comunità esterna di mettere il becco anche all'interno di quello che dovrebbe essere l'unico santuario contro i condizionamenti e le costrizioni nei confronti dei singoli. Il "coinvolgimento attivo" delle diverse comunità, alla luce della situazione reale e alla faccia dei buoni propositi e delle feste etniche, non può che produrre ulteriori problemi.

Il primo è di carattere logistico: come la mettiamo ad esempio col rispetto delle festività varie (il sabato ebraico, il ramadan musulmano, ecc...), della diversa percezione degli orari, dei cibi tabù da evitarsi nelle mense scolastiche per non offendere la sensibilità, dei simboli di ogni sorta che possono essere considerati offensivi, delle diverse tradizioni nell'abbigliamento, ecc.? È evidente che i ritmi attuali della scuola, come del resto quelli di tutte le altre attività, economiche, politiche, culturali, sportive, ecc... sono ancora scanditi da festività, ricorrenze, anniversari tutti riferibili alla cultura cristiana e alla storia del nostro paese o dell'occidente in genere, dal Natale al Primo Maggio. Ma intanto la gran parte di queste ricorrenze affonda le sue radici in epoche antecedenti la liturgia cattolica o la storia sociale recente, nelle quali le scansioni erano dettate dal succedersi delle stagioni e delle attività connesse: e quindi si potrebbe dire che hanno una base naturale, un'origine "laica" legata alla natura particolare dei luoghi, del clima e dei modi di produzione, e come tale universalmente condivisibile. Inoltre è già in atto, a partire dalle attività economiche, una "laicizzazione" dei ritmi che non guarda in faccia a nessuna tradizione culturale, e crea semmai il problema opposto, perché sacrifica alla ragione economica ogni altra considerazione. Mentre noi ci poniamo il dilemma del se e del come dare spazio alle tradizioni altrui, quelle indigene sono tranquillamente buttate o stravolte, e non all'interno di un illuministico processo di razionalizzazione, ma all'insegna di una semplice e brutale profanazione.

Il secondo punto è che in questo modo vengono come al solito addossati alla scuola problemi e attribuiti ruoli e significati che in realtà non sono di

sua competenza, o sono di sua competenza solo nella misura in cui li può gestire in piena autonomia, senza condizionamenti esterni.

E questo ci porta finalmente al nocciolo. La questione non concerne in realtà gli stranieri, ma investe la scuola nel suo complesso, o meglio la definizione della sua identità, della sua funzione e dei presupposti minimi per un suo corretto funzionamento. Va chiarito in sostanza quali aspettative famiglie ed allievi debbano nutrire nei suoi confronti e quali la scuola deve avere nei confronti di chi la frequenta. Occorre farlo perché nell'attuale confusione ci sta tutto e il contrario di tutto, mentre a volerlo il discorso sarebbe molto semplice, soprattutto se tornassimo ad usare i termini nel loro significato più quotidiano e immediato, anziché in quelli virgolettati del tecnicismo pedagogico, docimologico e ministeriale.

Mi spiego: la scuola deve proporre a chi la frequenta (e non “fornire agli utenti”); agli “utenti” si forniscono gas, acqua o energia elettrica) strumenti per sviluppare competenze. Questi strumenti sono costituiti essenzialmente dalle conoscenze, ma anche da esperienze di rapporti, da una crescente responsabilizzazione, da stimoli al confronto, da tutto ciò insomma che induce un arricchimento spirituale e un consolidamento del carattere. Le competenze sviluppate possono poi essere giocate su vari fronti, da quello professionale a quello dei rapporti civici o privati, ma devono essere accomunate in queste declinazioni da un'unica finalità, quella di una consapevolezza sempre più alta della propria dignità, e conseguentemente di quella altrui. Ciò significa imparare a distinguere quello che è giusto fare da quello che non lo è, sulla base dell'elementare precetto del non fare agli altri quello che non si vorrebbe fosse fatto a noi, e di dare agli altri quello che vorremmo ci fosse dato; imparare che il valore di quello che facciamo sta nel modo in cui lo facciamo, e che quindi lo determiniamo noi, con la nostra coscienza e la nostra volontà; arrivare in definitiva a compiere scelte davvero autonome, ed accettarne la conseguente responsabilità.

Per imparare tutto ciò non sono necessari né la fede religiosa né i convinimenti politici, non sono determinanti i ruoli sociali o i livelli economici, non c'entrano le tradizioni, ecc... La dignità viene prima di ogni determinazione, anzi, ne prescinde. Per accedervi, o meglio ancora per riconquistarla, visto che una embrionale coscienza di ciò che ritengono per se stessi accettabile e dignitoso è comune a tutti gli umani, è paradossalmente più necessario sottrarre che sommare. Piuttosto che rivendicare un'eguale rilevanza

per tutte le culture parrebbe oggi importante affermare l'eguale irrilevanza di tutte le sovrastrutture culturali rispetto a quella coscienza.

Ciò di cui sto parlando si chiama semplicemente laicità. Si tratta di quel principio di autonomia per il quale qualsiasi attività legittima, che non ostacoli o renda impossibili le altre, deve potersi svolgere secondo regole proprie, senza imposizioni o condizionamenti dall'esterno. L'educazione alla dignità è un'attività non solo legittima, ma doverosa, e non possono essere invocate contro di essa le eccezioni del relativismo, per cui ogni cultura ne dà una sua diversa interpretazione. Se correttamente intesa, la dignità può costituire il minimo comune denominatore per l'incontro tra le culture, e diventare al tempo stesso il massimo patrimonio condiviso: ma può, naturalmente, quando e solo se la sua affermazione sia libera da ogni condizionamento. Quando cioè sia garantita all'origine da una reale condizione paritaria, che consenta a ciascuno di sentirsi a livello di tutti gli altri e lo induca a considerare gli altri al proprio.

Credo fermamente che questa condizione, ovvero un rapporto tra soggetti che godono di pari opportunità di crescita, possa essere offerta oggi soltanto dalla scuola. Ma essere sullo stesso piano significa, oltre che avere gli stessi diritti, riconoscere ed accettare la necessità di uguali doveri, ovvero delle stesse regole: che hanno da essere poche, semplici, chiare, ma debbono esserci, così come in qualsiasi forma di interrelazione umana. Le attività sportive si prestano benissimo ad esemplificare ciò che voglio dire: il divertimento e la gratificazione che ne derivano sono infatti totalmente legate al rispetto delle regole di gioco. Non sto parlando di risultati o di punteggi, che attengono ad un'altra dimensione. Sto dicendo che dietro qualche centinaio di tennisti professionisti che giocano sui campi di Wimbledon ci sono centinaia di milioni di appassionati che lo fanno tutti i giorni senza alcuna speranza di entrare nel racing mondiale, e la metà di coloro che giocano sono sconfitti, senza che questo li induca immediatamente a smettere: perché in realtà ciò che interessa loro è giocare, confrontarsi con se stessi oltre che con l'altro, e l'antagonista lo rispettano, che vinca o che perda, purché lo faccia secondo le regole.

Le regole non concernono direttamente la qualità del gioco (nel caso della scuola, la sostanza delle conoscenze trasmesse); sono la formalizzazione dell'accordo che rende possibile giocare (nel nostro caso, trasmettere dei saperi). Ora, persino all'interno della metafora sportiva sappiamo che tutto

questo è vero solo in teoria, e più che mai è tale nella scuola: se stendo un binario o traccio una strada, pur non condizionando totalmente la velocità, o la scelta della fermata, o quella del mezzo stesso, impongo pur sempre una certa direzione. Allo stesso modo le regole di una istituzione educativa saranno necessariamente il frutto, il distillato di quella particolare cultura che dell'istituzione si serve per perpetuarsi e per accrescersi. E se anche di volta in volta dovranno adeguarsi alle nuove condizioni create dal confronto con altre culture, non possono scendere sotto una certa soglia di rigidità, pena la dissoluzione totale.

È rispetto a questa soglia dunque che occorre avere idee un po' più chiare, e applicare quella laicità alla quale mi appellavo sopra. Le regole, pur essendo come si diceva il frutto di una certa cultura, non devono discendere da alcun particolare credo o convincimento: devono attenere alla funzionalità e alla correttezza. Non può essere una regola, almeno nella scuola di stato, quella della preghiera da recitarsi all'inizio delle lezioni, mentre lo è quella di arrivare in orario, di frequentare con continuità, di non disturbare le lezioni, di non danneggiare strutture o arredi, di non molestare o insolentire compagni, di usare un abbigliamento decente. E fin qui, sembrerebbe di rimanere nell'ambito dell'ovvio. Ma la nuova situazione le rende un po' meno ovvie. Prendiamo ad esempio l'abbigliamento. È da consentirsi l'uso del burka, in omaggio al rispetto per una cultura altra? E se lo è, perché allora non dovrebbe essere accettabile indossare minigonne o top miniaturizzati, in omaggio all'uso corrente tra i giovani nella nostra? O ancora: è consentito tenere copricapo di varia foggia? E se no, come la mettiamo con i turbanti dei Sikh? E perché questi ultimi dovrebbero rinunciare ai loro pugnali? Sembra che stia parlando solo di bazzecole, ma ancora una volta la somma delle bazzecole ci parla di una concezione totalmente diversa dei rapporti, dei ruoli, della socialità.

Non voglio proseguire oltre con le esemplificazioni, perché non è questione di normare ogni singolo comportamento o aspetto della vita e dell'interrelazione scolastica: si finirebbe per scadere nell'assurdo, cosa peraltro che sta già accadendo, che accade anzi ogni volta che viene posto un nuovo problema rispetto a usi, comportamenti, sensibilità da non offendere, ecc... C'è un solo modo per evitarlo, ed è la riconduzione di tutto ad una serie di regole della casa uguali per tutti, basate su un buon senso minimo, che facciano della scuola davvero quell'oasi autonoma all'interno della quale il confronto e il gioco delle culture diventi possibile. Delle "culture", però,

ovvero dell'essenza davvero caratterizzante, e condivisibile, di ogni forma di civilizzazione: e non di tutte quelle derivate ideologiche o integralistiche o politiche o opportunistiche che ogni cultura purtroppo si trascina appresso. Tutto questo dalla scuola deve rimanere fuori: dentro i vangeli, fuori le chiese. Solo sui primi è possibile il confronto, e non tanto sulle risposte che offrono, quanto sulle domande che pongono. La scuola è il luogo dove si dovrebbe imparare a porsi correttamente le domande, il che già risolverebbe il problema delle convivenze e delle compatibilità, perché consentirebbe di poggiare i piedi sull'originario terreno comune, quello degli identici bisogni, delle identiche paure, speranze ed esigenze di senso dalle quali in ogni tempo e luogo ha mosso e continua a muovere l'umanità. Dovrebbe fornire anche soccorso nella ricerca delle risposte: ma non è tenuta a fornire risposte di alcun tipo. Chi desidera trovare queste ultime già confezionate non ha che da scegliere, fuori. L'offerta è immensa. A chi intende invece farsi il suo percorso in autonomia, educare in sé la capacità di valutare e scegliere e la forza di assumersi delle responsabilità, la scuola deve dare modo di farlo in un ambiente non neutro ed asettico, ma rispettoso della dignità del singolo, del diritto che non spetta né per natura né per appartenenza o nascita, o paradossalmente addirittura per differenza, ma che ha da essere individualmente conquistato.

In questo senso la scuola non deve garantire diritti: deve garantire le condizioni perché maturi la coscienza del diritto, e queste condizioni non possono prescindere dalla coscienza e dall'assunzione del dovere. Il diritto allo studio è un diritto a studiare, non genericamente a frequentare le aule scolastiche: e si accompagna in automatico al dovere di consentire anche ad altri di farlo, rispettando tutte le regole che sono garanti delle condizioni necessarie per lo studio.

Che c'entra tutto questo con gli stranieri? mi si obietterà. È semmai un discorso che vale per tutti. Appunto. Proprio perché dovrebbe valere per tutti, e già si stenta a farlo passare, non dobbiamo metterci nella condizione di operare dei distinguo e delle eccezioni, se non vogliamo far saltare l'intero impianto. È necessario, ripeto, limitare il più possibile ogni condizionamento esterno. Che non significa vivere sulle nuvole, creare campane di vetro o fingere che la realtà attorno non esista, ma frapporre un filtro che consenta di leggere criticamente questa realtà, di non considerarla come ineluttabile.

Non sto dicendo nulla di nuovo. È il ruolo che la scuola ha svolto da sem-

pre, pur senza esserne investita. La trasmissione stessa di conoscenze, che è una consacrazione della realtà, si è tradotta in ogni epoca in educazione di competenze critiche, e quindi in una dissacrazione. È un ruolo che deve continuare a svolgere, oggi più che mai, perché ad educare al consenso si dedicano già con fervore una miriade di altre fonti: ma per farlo deve difendere con i denti la sua autonomia, anzi, deve conquistarsene una che non ha, e può cominciare proprio dal modo in cui affronterà il problema stranieri.

Ecco, magari in questo senso, se ci imporremo di considerare i nostri studenti come individui, e non come “portatori di culture”, nostra o altre che siano, potrebbero davvero rivelarsi una “risorsa”.

2009

La gita al foro

(Contro i viaggi-distruzione)

Sono stato un grande organizzatore di gite scolastiche. Negli anni settanta e ottanta ho guidato gli studenti di un istituto tecnico lungo i corridoi degli Uffizi, nei saloni del Louvre, alla cappella Sistina o per i percorsi contorti dell'Accademia. Fino a quando la succursale in cui insegnavo non ha ottenuto l'autonomia l'ho fatto in barba ad ogni regolamento, da solo o con un altro docente per sessanta allievi, e non ho mai contattato un'agenzia di viaggi. I ragazzi avevano la loro brava tessera degli ostelli e conoscevano tutti i trucchi e le agevolazioni per viaggiare quasi gratis sui treni. Riuscivamo a farci cinque giorni a Roma al prezzo di due biglietti per lo stadio. Ci si trovava casualmente, magari alla vigilia delle vacanze pasquali, alla stessa stazione alla stessa ora, si prendeva lo stesso treno, si scendeva alla stessa meta. Abbiamo dormito in ostelli sgangherati, in conventi di ordini religiosi scomparsi da secoli, in vecchi seminari, una volta nella sala d'attesa di una stazione ferroviaria e un'altra contro il muro di cinta di un cimitero.

Erano gite di istruzione in senso lato. Partecipava il cento per cento della classe. Non se la sarebbero persa nemmeno se in coma. Prima di partire si tenevano due riunioni, una per chiarire il significato di bagaglio e abbigliamento essenziali, per definire il programma, per concordare i comportamenti in caso d'emergenza, l'altra per verificare che tutti avessero capito. All'epoca non ci si poteva affidare ai cellulari: ognuno doveva avere chiaro dove trovarsi ad ogni ora della giornata. Non ho mai perso un ragazzo, mai dovuto recuperare qualcuno in stato confusionale in un bar, o alla polizia, mai affrontata una linea di febbre (se c'era se la tenevano). Facevamo più chilometri noi a piedi che i giapponesi col pullman. La sera, quando passavo di camera in camera a chiedere chi volesse uscire, trovavo i ragazzi coi piedi dentro i lavandini, sotto l'acqua corrente. Il mattino seguente sveglia alle sette. Uscivo quasi sempre da solo.

Detta così può sembrare una cosa da legione straniera, modello "marcia o crepa", o più probabilmente una ciarlatanata. Invece funzionava davvero in questo modo, e ci sono decine e decine di ex studenti a testimoniarlo. In effetti qualcosa di militaresco nell'organizzazione c'era, ma i ragazzi capivano che era necessario, e se non lo capivano si adeguavano comunque. Imparavano che con gli ostelli e con i bige si poteva viaggiare quasi gratis, che

viaggiando sui treni di notte si recuperavano giornate, che quando sei fuori mangi quello che ti danno e non pretendi la sogliola impanata della mamma, che in gruppo sei tu che ti adegui al suo ritmo, e non viceversa. Si divertivano perché scoprivano che imparare, sapere, conoscere è divertente. In una delle ultime gite a Parigi ho portato una banda di veterani dell'istituto, pluriripetenti decorati per l'affezione all'esame di maturità, a visitare il Père Lachaise, col pretesto della tomba di Jim Morrison. Bene, dopo aver reso omaggio a Morrison abbiamo girato tutto il pomeriggio, hanno visto le tombe di Modigliani e della sua compagna, quelle di Oscar Wilde, di Proust e di Balzac, il tumulo di Chopin e il mausoleo di Delacroix, Quando sono usciti sapevano chi erano Cuvier e Gay Lussac, e soprattutto avevano scoperto Piero Gobetti. Uno di loro mi ha raccontato poco tempo fa che ancora oggi, dovendo girare mezzo mondo per lavoro, quando capita in una grande città non si fa mancare una visita ai cimiteri urbani.

Nei primi anni novanta, subito dopo la caduta del muro, ho continuato a condurre processioni di liceali già un po' scazzati per i boulevards di Parigi o a Praga, nel ring di Vienna, a Budapest o a Strasburgo. Ma non era più la stessa cosa. Pullman, albergo minimo tre stelle, grandi manovre notturne. E soprattutto ragazzi assai poco motivati, a caccia di Mc Donald e di discoteche piuttosto che di musei o di monumenti. Tutto è poi precipitato il giorno in cui, al momento di salire sul pullman, ho aperto una mezza minerale maldestramente palleggiata da tre primini. Era gin. Tutti a terra, perquisizione degli zaini, saltano fuori altre bottigliette. Un carico di alcoolici da tempi del proibizionismo. Il primo istinto diceva di legarli al paraurti posteriore e farli trascinare per una decina di chilometri, poi mi sono limitato a spedirli direttamente a casa; ma dentro si era guastato qualcosa, e una notte di corvée a cacciare abusivi dalle camere, compreso qualche docente, mi ha convinto che quello delle gite era un capitolo chiuso.

Ho convogliato allora il mio entusiasmo sulle escursioni: Tobbio, in chiave propiziatoria prima degli scrutini o dell'esame, espiatoria dopo: Punta Martin, nel gelo di gennaio; traversate dell'Appennino, transumanze verso il mare come i pastori di d'Annunzio, rifugi nelle Marittime. Il coinvolgimento era più limitato, ma neanche troppo: un sacco di gente ha scoperto di essere in grado di percorrere quaranta e passa chilometri a piedi senza finire in ospedale. Nell'ultima uscita ho portato ai primi di maggio sessantasei ragazzi e ragazze al rifugio Livio Bianco, oltre i duemila metri. In quei giorni il Cuneese è stato devastato dalla peggiore alluvione dell'ultimo secolo, ci sono

stati persino dei morti: siamo saliti sotto la pioggia e poi sotto la grandine battente per quattro ore (e ridiscesi il giorno dopo nelle stesse condizioni), ma il peggio erano i sentieri trasformati in ruscelli, con l'acqua che scorreva gelida dentro gli scarponi, e i fulmini che spaccavano le rocce sopra le nostre teste. I danni al cuore e al sistema nervoso li pago ancora oggi. Eppure, quando ho chiesto alla madre di una ragazza che avevo visto un po' in difficoltà in mezzo a tuoni, lampi e grandine, mi ha risposto: non ha mai avuto tanta paura, non ha mai fatto tanta fatica, non si è mai divertita tanto.

Anche quella stagione è finita, per raggiunti miei limiti di età, per una diversa consapevolezza del rischio che il Livio Bianco mi ha lasciato, ma soprattutto perché i ragazzi sembrano avere altro per la testa che sudarsi una cima o un rifugio. I pochi che aderiscono alle escursioni proposte sono già scafati per una frequentazione scoutistica o familiare della montagna, e non scoprono nulla di nuovo. Gli altri non sono interessati a scoprirlo, e se li trascini ti fanno rimpiangere mille volte di non averli lasciati a valle.

Allo stesso modo, credo che oggi un docente con un po' di buon senso (perché tra gli accompagnatori ci sono anche quelli che non ne hanno affatto, e creano più problemi dei ragazzi stessi) finito in mezzo ad una gita scolastica abbia cento occasioni per darsi dell'idiota e per pentirsi della propria disponibilità. Se davvero è responsabile, deve prendere atto che le condizioni perché la gita sia "*un momento di crescita culturale, civica e relazionale*" non sussistono più, e soprattutto non deve più ricascarci.

Per aiutarlo ad opporre una legittima resistenza alle pressioni dall'alto e dal basso (perché quando si tratta di gite per una volta il fronte è compatto, studenti, genitori e colleghi, compresi quelli che poi se ne stanno a casa) vado ad elencare una mezza dozzina di ipocrisie facilmente smascherabili. So di non dire nulla di nuovo, sono litanie che vengono ripetute ad ogni collegio dei docenti e ad ogni rientro dalle famigerate "visite di istruzione"; ma appunto, sembrano ormai far parte di un rituale scontato, che tacita per un attimo la coscienza e non impedisce di ricominciare daccapo la prossima volta. Penso che invece possa essere utile mettere in fila le cose e farci sopra qualche riflessione seria.

a) *La gita è la continuazione della "didattica" con altri mezzi.* Per essere un momento didattico la gita dovrebbe in primo luogo coinvolgere tutti gli studenti della classe. Non accade mai. Ogni istituto indica nel proprio regolamento la quota minima necessaria, che va dalla metà più uno ai due

terzi o ai quattro quinti, ma è un puro esercizio retorico perché poi questi vincoli vengono regolarmente disattesi: c'è il pullman da completare, non si può negare a quelli dell'ultimo anno, quelli di terza sono tanto bravi, e via dicendo. Naturalmente coloro che non partecipano non hanno un'offerta alternativa. In primo luogo buona parte dei loro docenti sono impegnati come accompagnatori. Quelli poi che rimangono in cattedra non possono svolgere una didattica regolare, perché penalizzerebbero i gitanti, e non possono programmare verifiche o interrogazioni, perché in tal caso penalizzerebbero gli studenti non partecipanti. Possono solo proporre, come recitano la normativa e i regolamenti interni, degli approfondimenti. Ma siamo seri: i ragazzi già stentano a seguire quando la lezione è regolare, figurarsi quando vengono raggruppati in pluriclassi, per affrontare nel migliore dei casi argomenti che non saranno oggetto di verifica. Di norma dopo il primo giorno, (ma qualcuno anche da subito) tendono a starsene a casa e a farsi un supplemento di vacanza. Alla faccia della didattica.

b) *La gita ha una valenza culturale.* Le gite di istruzione avevano un senso quando davvero costituivano un'offerta diversa di scoperta e di conoscenza. Quando per alcuni la prima occasione di uscire di casa era la chiamata al militare. Oggi tutti si muovono più facilmente, in buona parte i ragazzi hanno già toccato le mete proposte viaggiando con i famigliari: non c'è pericolo che abbiano davvero visto o imparato qualcosa, ma loro sono convinti del contrario e finiscono per subire l'effetto "*Sabato del villaggio*" (che studiato in quinta elementare inibisce ai più la comprensione del massimo poeta e filosofo italiano). Anche quelli che non hanno viaggiato non scoprono nulla, perché almeno in apparenza attraverso i media il mondo è diventato più vicino, e hanno costantemente davanti agli occhi più immagini di Los Angeles che della loro città o dei paesi nel raggio di venti chilometri. Capita quindi che, quando va bene, non vadano alla scoperta di qualcosa, ma a verificare che corrisponda a quanto hanno già visto in tivù; se non è così, e non lo è quasi mai, rimangono delusi, perché la realtà per loro è quella proposta dal monitor.

c) *La gita ha uno scopo formativo.* Quando va bene, dicevo, perché di norma partono già decisi a non vedere nulla, a opporre resistenza a qualsiasi sollecitazione. La vista di recalcitranti mandrie studentesche intruppate nei musei, nelle chiese o lungo i percorsi monumentali, gli occhi bendati dai telefonini, le orecchie ben tappate dagli auricolari, al seguito di guide pateticamente rassegnate a far trascorrere comunque il tempo di visita, è uno

spettacolo che da solo dovrebbe indurre il bando perpetuo alle visite d'istruzione. La gita ideale è per i ragazzi quella che consente di girare per proprio conto in pattuglie precostituite, conoscere altri sbandati di altre gite, confrontare i prezzi e i modelli di I-pad o I-phone, mangiare al Mc Donald, trascorrere la giornata a messaggiare, tirare tardi la notte, fuori o in camera d'altri, possibilmente a bere (e se c'è qualche anima buona che ha provveduto le scorte, a spinellare).

d) *La gita è un momento di crescita personale e civica.* Essendo tutto organizzato e comunque tele-diretto via cellulare, i ragazzi non imparano una virgola, non riconoscono una via, non cercano punti di riferimento. Una città vale l'altra, e se li si sbarcasse a Vienna anziché a Parigi impiegherebbero due giorni a rendersene conto. Avviene anche per molti adulti, ma per loro è sicuramente così. Non solo. La distanza da casa, quella che un tempo aveva sui viaggiatori un effetto liberatorio nei confronti di convenzioni e ruoli sociali, produce negli studenti uno sbracamento direttamente proporzionale al chilometraggio. Si sentono liberi di fare quello che a scuola produrrebbe delle immediate sanzioni, e a casa anche qualche ceffone, e smontano porte, letti e armadi, divelgono lavandini, scassinano frigoriferi, sottraggono asciugamani e posate (non mi si dica che non è così, perché parlo di esperienze vissute).

e) *La gita favorisce la socializzazione e le relazioni interpersonali.* Non c'è nulla di più falso. Di norma accade esattamente il contrario. I gruppi si formano prima della partenza e si blindano nel corso del viaggio, i posti sul pullman e le ripartizioni nelle camere vengono decisi preventivamente, il processo è piuttosto quello dell'esclusione degli "sfigati" cronici o di quelli occasionali, che dovendo fare buon viso a cattiva sorte saranno per tutto il tempo a rimorchio degli insegnanti. Ma c'è di peggio.

Come recita la seconda legge di Cipolla, la percentuale degli idioti (e delle carogne, aggiungerei io) è perfettamente distribuita in tutte le classi sociali, a tutti i livelli di istruzione, su tutte le età. Compresa quella adolescenziale. Questo significa che il bulletto che ti ride in faccia quando lo riprendi non è uguale al povero cristo che suda sui libri perché vuole sapere e darsi una prospettiva di vita, o magari soltanto professionale, che non sarà amore puro della conoscenza ma è comunque un intento lodevole. Ora, questo ragazzo non solo è messo alla pari col cretinetto che lo vessa e lo prende in giro in classe, ma in caso di gita deve essere lui a rinunciare, se non vuole

trovarsi l'altro tra i piedi ventiquattro ore al giorno, e in una situazione ancor meno controllabile. Si verifica pertanto che spesso alla gita rinunciano proprio i più miti, coloro che non hanno intenzione di sballarsi la sera col fumo o con l'alcool, e già sanno che per questo motivo sarebbero emarginati e canzonati dagli altri. Per quanto dobbiamo continuare a fingere di non sapere queste cose?

f) *La gita è un momento di divertimento.* Dipende per chi, e da cosa si intende per divertimento. In base all'assunto a) il divertimento dovrebbe consistere nell'apprendere cose nuove e farsene corredo, o almeno nel verificare di persona sul luogo nozioni che si sono apprese solo in teoria. Come abbiamo visto, questo è l'ultimo degli intenti che animano i partecipanti ad una gita scolastica. Il fatto che possano anche essercene uno o due davvero motivati non cambia nulla: sono una sparuta minoranza. In base alle concrete esperienze per i più il divertimento sembra invece consistere nello sballo: e in tal senso, misurandolo cioè in base al tasso alcolico, al livello della maleducazione e al numero delle ore di sonno perse, è difficile trovare altri momenti più esaltanti. Ma non si capisce perché dovrebbe essere la scuola a favorirli, quando ci sono già altre benemerite istituzioni che provvedono e che a questi risultati sono espressamente votate. Quanto poi possano divertirsi gli accompagnatori è facilmente intuibile: volete mettere, avere la responsabilità di gente che è lì con la precisa determinazione di infrangere ogni regola, interna ed esterna, affiancati spesso da colleghi che non sono nemmeno responsabili per se stessi, girare tutta la notte per i corridoi degli alberghi o essere svegliati in piena fase REM dall'incazzatissimo addetto alla reception, cercare di giustificare o rifondere i danni prodotti e scoprire magari che quei "bravi ragazzi" per i quali si pensava valesse la pena assumersi il rischio una volta in branco non sono meglio degli altri? E stiamo parlando della norma, non di situazioni eccezionali.

Mi fermo qui perché sono tornato al punto di partenza, ma soprattutto perché mi rendo conto che il quadro disegnato può apparire apocalittico: invece è solo realistico. Ora, io non penso affatto che gli studenti siano una massa di idioti e di incoscienti. Se così fosse non starei nella scuola da quarant'anni. Penso solo che, nelle attuali contingenze, la gita scolastica sia un'ottima occasione offerta a quelli che lo sono per dimostrarsi tali, e a quelli che non lo sono per sembrarlo.

E allora mi chiedo: come mai un singolo incidente mortale avvenuto

all'interno della scuola, dovuto al crollo di un elemento di struttura, ha scatenato un putiferio sulla sicurezza (certamente più che opportuno e giustificato, per carità), mentre i casi innumerevoli di studenti che durante le gite scolastiche o le settimane bianche si sfracellano nel transitare da una finestra all'altra degli alberghi, precipitano dalle seggiovie o rovinano fuori pista, oppure vengono ricoverati in coma etilico o intossicati dalle pasticche (e lasciamo fuori gli incidenti dei mezzi di trasporto), vengono fatti rientrare nel quadro della probabilità statistica e non suscitano alcun allarme?

Le ragioni fondamentali sono due, una di ordine economico e l'altra di carattere ideologico. La prima è risaputa. Mettere al bando le gite significherebbe intaccare un giro d'affari enorme, che coinvolge migliaia di agenzie, di aziende di autonoleggio e di alberghi, oltre ai musei, ai parchi di divertimento e all'indotto che gira loro attorno. Dal momento che nel nostro paese la scuola è considerata prima di tutto una riserva di posti di lavoro, poi un mercato per editori e per il settore informatico e multimediale (TIC, Scuola Digitale e tutto il resto della paccottiglia alla quale si confida l'innovazione), e solo in ultimo un luogo dove dispensare istruzione e coltivare educazione, è naturale che anche questo aspetto venga privilegiato rispetto a tutti gli altri.

L'assunto ideologico, che viene ormai sbandierato solo quando serve a ribattere le critiche, ma che comunque permane in sordina, è invece che tutti gli studenti siano uguali. Il che, come sa chiunque lavori nella scuola, e come dovrebbe essere evidente anche al di fuori, non è affatto vero. Gli studenti non sono tutti uguali: debbono invece godere tutti di eguali diritti. Ma non essendo i diritti, al di là di quello alla vita, fiammelle pentecostali che scendono una volta per sempre dall'alto, quanto piuttosto una conquista quotidiana da compiersi assolvendo ai doveri e da difendersi rispettando innanzitutto quelli altrui, anche all'interno della scuola vanno riconosciuti secondo criteri di reale equità. La scuola è una offerta di opportunità, e ormai da tempo anche nel nostro paese lo è per tutti. I tempi di Don Milani sono passati, anche se la sua lezione rimane valida, e chi è seriamente intenzionato a studiare e a darsi una base culturale oggi può farlo, quali che siano le condizioni sociali di partenza. In questo quadro la gita scolastica così come oggi effettivamente si svolge non costituisce affatto una offerta didattica integrativa: spesso risulta anzi discriminatoria nei confronti di chi, al di là delle ragioni sopra elencate che possono indurlo a disertarla, oggettivamente non se la può permettere.

Varrebbe allora la pena, al contrario, di considerare la gita non un diritto acquisito ma un premio conquistato, da riservarsi, magari incentivandolo con il concorso della scuola ad una parte della spesa, ai meritevoli, a coloro che tanto sul piano dell'impegno che su quello del comportamento hanno dimostrato di saper stare al mondo in maniera civile e consapevole. Ciò consentirebbe anche agli altri, a quelli che ne restano fuori, di dedicare la pausa didattica conseguente ad un recupero di cui hanno davvero un gran bisogno, e a meditare sulla vera natura dei diritti (che poi lo facciano davvero è un altro discorso: l'opportunità deve essere comunque data).

Non mi sembra così complicato, al di là dell'aspetto della contribuzione della scuola, che con questi chiari di luna è problematico ma che si può risolvere, soprattutto programmando spostamenti più contenuti e tempi più brevi. Questa soluzione consentirebbe di attuare concretamente, con un atto visibile e con un segnale senz'altro efficace inviato in positivo o in negativo agli studenti e alle famiglie (e probabilmente anche molto contestato; ma se ne farebbero una ragione), quella valorizzazione del merito di cui si blatera a destra e a manca e che viene poi quotidianamente negata da una scuola più impegnata a inseguire i riottosi che ad accompagnare i volenterosi. Non solo: cancellerebbe lo spettacolo squallido di greggi di studenti che vagano fuori controllo, annoiate e vocianti, per luoghi consacrati al sapere e alla bellezza, sostituendolo con quello di giovani e composti cittadini gioiosamente compresi dell'opportunità di piacere e di sapere di cui godono; eviterebbe agli albergatori la necessità di assumere energumeni per garantire un minimo di ordine notturno, e di mettere in conto a priori il vandalismo degli imbecilli, consentendo loro di abbassare anche le tariffe; invoglierebbe i docenti (quelli bravi e responsabili) ad attivarsi per offrire in tutta rilassatezza e con una gratificazione almeno morale una appendice concreta e divertente al loro insegnamento.

Non dovrebbe essere complicato: sarebbe sufficiente adottare un altro modello di scuola, definire una volta per tutte quale ha da essere la sua vera "mission", al di là dell'attuale status di parcheggio, chiarire quali sono i ruoli al suo interno e come vanno interpretati, scegliere una identità magari impopolare ma qualificante, in luogo di adeguarsi pedissequamente alle pressioni e alle distorsioni esterne.

Davvero, penso non sia così difficile vedere realizzato questo modello: dovrei solo varcare il confine, scegliendo una direzione a piacere.

Parte seconda: Vivere la scuola (dentro e fuori)

Problemi di meccanica natatoria

L'aula è illuminata dal sole meridiano, in una splendida giornata di fine inverno. Alla cattedra un insegnante. Legge alcuni versi, poi si alza e li commenta per gli allievi, camminando tra i banchi. Torna a sedersi e ricomincia. Il rito si ripete più volte. I ragazzi hanno tutti diciott'anni, qualcuno un paio in più. Seguono il testo sul manuale, poi alzano gli occhi, seguono l'insegnante e la sua spiegazione. Ogni tanto intervengono, per un chiarimento o per avere conferma di quanto hanno capito. Sembrano partecipi, concentrati nello sforzo di decrittazione, ma anche intrigati dall'argomento. Il testo è arduo, sono i primi versi dei Sepolcri.

Si parla del senso della vita (*la bella d'erbe famiglia e d'animali, ... la mesta armonia del canto ...*), del suo ineluttabile venir meno con la morte, dell'oblio che involge ogni cosa nella sua notte e del tempo che tutto traveste e cancella. È difficile scalare vette poetiche più alte, e guardare al tempo stesso con maggior disincanto all'umana condizione. La classe intera sembra trattenere il fiato, e la luce del sole, che prima chiamava ad una già primaverile gioia di vivere, appare illividita.

Ma è solo un attimo. Perché dovremmo negarci almeno un'illusione? – rilancia il poeta. E tutti tornano a respirare: così va meglio. L'insegnante sono io. Commento un'altra decina di versi, ma sento che il più è fatto. Li ho messi di fronte al volto di Medusa, non hanno distolto gli occhi. Hanno intravisto la verità: ora mi restano altre centinaia di versi per tornare a celarla.

Sono soddisfatto. Credo di aver evitato la retorica. Ho volato basso nella spiegazione: a tenere alto il tono ci pensava già Foscolo. E i ragazzi mi hanno aiutato con le loro interruzioni, con il richiamo costante alla chiarezza. Penso di essere stato chiaro, e non voglio guastare l'effetto mettendo troppa carne al fuoco. Chiudo il libro: ci fermiamo qui. Un sospiro generale di sollievo.

Ma forse no. Forse qualche dubbio c'è ancora. Dall'angolo si alza una mano. Sì? – Ci scusi, prof, c'entra poco coi Sepolcri: È una discussione tra me e Raviolo. Secondo Lei, i fagiani, nuotano?

Le grandi occasioni di crisi, gli strappi al velo di Maia non scaturiscono mai da eventi eccezionali. Pirandello insegna. Sono le osservazioni e le si-

tuazioni più banali a scatenare il dramma. L'attacco al nostro precario equilibrio arriva quando meno lo aspettiamo, dalla parte che credevamo più sicura: e proprio per questo riusciamo così indifesi, così fragili.

Sono lì, annichilito. Sento che la mia maschera se la cava con un sarcasmo abbastanza banale da poter essere apprezzato da tutta la classe. Ma dietro è uno sfacelo. Non avevo ancora cominciato a planare dall'empireo della poesia, e improvvisamente mi ritrovo col sedere per terra. Eppure dovrei essere vaccinato. Quante volte l'ho vista alzarsi quella mano, in quasi venticinque anni, mentre stavo dipingendo per aria immagini poetiche, o lastricando solidi percorsi concettuali. – Sì, dimmi. – Posso uscire?

Oggi però no, oggi non lo sopporto. Non è per Foscolo o per i Sepolcri in particolare, per una indignazione che pure sarebbe giustificata, anche se anacronistica, di fronte alla lesa poesia. Oggi per me quella domanda è la metafora del Tutto, misura la distanza tra il mio ambire e il mio essere, che per quanto uno ne abbia coscienza è sempre e comunque infinitamente maggiore. Mi passano davanti, in un lampo, come dicono accade ai morituri, migliaia di circolari su obiettivi cognitivi e formativi e trasversali, pomeriggi bruciati in seminari sulle strategie didattiche, sulla docimologia, sull'orientamento in itinere e il curriculum e l'interdisciplinarietà, tutta l'incredibile congerie di belinate che da qualche anno a questa parte cercano di inocularmi a tradimento per ogni via. Ma questo può solo farmi sorridere, sono immunizzato per natura contro ogni virus di pianificazione educativa. Quel che brucia è ben altro, è l'accorgermi che in fondo ho sempre coltivato la segreta, inconfessa ambizione di lasciare un segno, di incidere su anime e teste, sia pure di legno: e oggi come non mai lo scalpello sembrava ben affilato, e la mano ferma.

Ora li guardo mentre cacciano libri e appunti e resti di merendine negli zaini assurdi, lordi di griffe e di decori insulsi. Mi appaiono trasfigurati. Tanti fagiani che sguazzano, zuppi e goffi e scagazzanti l'uno sull'altro, e tutti assieme su Foscolo e su di me. Mi pento di aver votato contro la caccia, e invoco un angelo sterminatore armato di doppietta. Poi finalmente, quando tutti sono volati fuori, mi trascino sino all'auto.

Mentre il motore si avvia ho ancora visioni di cadaveri piumati, appesi in bella fila lungo il muro. Solo dopo aver svoltato alla prima traversa, lasciandomi finalmente alle spalle loro e la squallida voliera che li accoglie ogni mattina, riprendo il controllo dei miei pensieri. D'accordo, sono bestie, su questo non ci piove. Ma non sarà che anche noi continuiamo a battere da

tonti, non accettando l'idea che i nostri modelli non funzionano, e sono lontani dal loro universo anni luce? Rispetto al patrimonio culturale ed etico che ci intestardiamo a voler trasmettere questi ragazzi sono praticamente degli alieni: vivono ad un'altra velocità, e non solo su un'altra corsia, ma proprio su un'altra strada. O meglio, gli alieni siamo noi. Cantiamo i valori eterni, gli ideali che hanno retto, almeno nella letteratura, da Omero al partigiano Johnny: ma oggi il presidente degli Stati Uniti è Clinton, il candidato della sinistra è Rutelli, Mastella è l'ago della bilancia e la gran parte degli insegnanti è abilitata a parlare di virtù e di dignità da concorsoni truccati. Ci vuole una bella faccia tosta.

E allora? Mentre guido malinconico verso casa cerco una risposta che non arriva. Manca la concentrazione. Mi rendo conto che un tarlo, dapprima in sordina, poi sempre più nitido, ha continuato per tutto questo tempo a lavorarmi il cervello. Cerco di resistere, fingo di non sentirlo, ma quello che era un semplice fastidio all'improvviso diventa terrore. Mi accorgo che sottovoce, sullo sfondo dei miei pensieri, ho continuato a pormi la madre di tutte le domande: alla fin fine, questi fagiani, nuotano o no?

1998

In cerca di guai

26 maggio 2009. Segnatevelo, perché è rimasto nella storia. Nella mia senz'altro.

Tutto nasce dall'idea di far fare al "progetto montagna" un salto di qualità. È un'iniziativa in corso nel mio istituto già da un paio d'anni, promossa da due insegnanti patiti di alpinismo, ai quali non è sembrato vero trovare finalmente l'interlocutore giusto. Abbiamo realizzato fino ad ora solo uscite giornaliere sui sentieri dei dintorni, alle cime classiche del nostro Appennino, Tobbio, Figne e Punta Martin, e i ragazzi hanno risposto con entusiasmo (a Punta Martin erano centoventi). Questa volta vogliamo portarli invece ad un vero rifugio alpino, e di lì magari, il giorno successivo, ad una vetta facile. La meta, essendoci io di mezzo, è quasi scontata: sarà il Livio Bianco, sopra Valdieri, mentre la vetta potrebbe essere il monte Matto, del gruppo dell'Argentera. Per la gran parte degli allievi, soprattutto per le ragazze, sarà la prima vera notte in montagna e la prima volta sopra i tremila.

Sull'onda del successo delle puntate precedenti abbiamo raccolto un sacco di adesioni: sessanta ragazzi, accompagnati da cinque insegnanti, due maschi e tre femmine, più il sottoscritto.

La faccenda si è però rivelata piuttosto complessa. Il rifugio ufficialmente sino a giugno non apre, e per accogliere settanta persone fuori stagione deve potersi organizzare (legna, cibo, coperte, ecc). In più ci si è messo un inverno insolitamente lungo, per cui abbiamo dovuto spostare la data per ben due volte. Il progetto originario prevedeva l'uscita per il venticinque aprile, approfittando del ponte: ma in val di Gesso c'era ancora un metro di neve e tutto è slittato, prima di venti giorni, poi di un mese. Già questa storia delle date è significativa. Con tutta la nostra esperienza non siamo stati in grado di tener conto delle condizioni invernali della montagna.

Alla fine comunque arriva il gran giorno. Il mattino del 26 maggio nessuno manca all'appello, malgrado il cielo sia nero e le previsioni lascino poche speranze. Durante il viaggio verifico la composizione della truppa e comincio seriamente a preoccuparmi. Qualcosa forse non ha funzionato nella comunicazione, perché trovo che ne fanno parte ragazzi e ragazze palesemente poco adatti a questa esperienza. Avrei dovuto metterla giù dura io; gli insegnanti, soprattutto i due maschi, sono degli entusiasti, porterebbero in

vetta anche un moribondo: le loro colleghe sono piene di buona volontà, ma non hanno alcuna esperienza di queste cose.

Siamo partiti sotto la minaccia della pioggia e all'arrivo a Sant'Anna di Valdieri, tre ore dopo, la minaccia è diventata concreta: acqua a diretto. Il pullman ci sbarca sotto una tettoia: dovrà tornare a riprenderci domani sera. Dopo un'ora di conciliaboli che non portano a nulla, con gli occhi sempre volti al cielo a cercare un segno di miglioramento che non arriva, troviamo un locale per tenere un'assemblea all'asciutto e decidere sul da farsi. È una colonia estiva, non so bene di chi, che ci viene aperta da una custode mossa a compassione davanti a sessanta pellegrini infreddoliti. Si tratta di decidere alla svelta, per poter eventualmente richiamare il pullman. Il buon senso dovrebbe dettare l'unica soluzione possibile, ma non è facile. Soprattutto, non ho la collaborazione dei due altri presunti responsabili, che sono propensi a tentare il tutto per tutto, confidando in un cambiamento del tempo, e sembra non abbiano timori per le zavorre che ci portiamo appresso. È il secondo errore: in casi come questo le assemblee sono la cosa peggiore cui affidarsi. La responsabilità, morale e penale, ricade tutta su di me, e dovrei essere io ad assumerla, ragionando e decidendo per tutti.

Invece, come temevo, ragazzi e insegnanti sono tutti per provarci, e quindi, terzo errore, obtorto collo decido di assecondarli. Confesso però che anch'io covo ancora la speranza che in giornata le cose si mettano al meglio, e temo che un ulteriore rinvio faccia cadere del tutto la motivazione.

Naturalmente le cose volgono subito al peggio. La pioggia si intensifica già a partire dalle prime rampe, il sentiero diventa immediatamente un ritale, si procede con i piedi costantemente nell'acqua e non ci sono scarponi che tengano (per quelli che li hanno: molte delle ragazze, a dispetto di raccomandazioni e circolari scritte e memorandum, si sono presentate alla partenza con scarpette leggere da ginnastica).

I ritmi di marcia sono molto diversi, per cui diventa impossibile tenere sotto controllo il gruppo. Dopo mezz'ora il serpentone si è completamente sfilacciato e i vari pezzi arrancano sul sentiero sempre più distanziati. Non si vede, ma lo si può benissimo immaginare. In testa alcuni ragazzi evidentemente filano come razzi, in coda, soprattutto tra le ragazze, qualcuna appare già stremata. Salgo da ultimo, come le ambulanze, e non smetto di incitarle e consolarle, mentre piove sempre più forte.

Il tutto comincia a somigliare sinistramente alla ritirata di Russia. Solo che non posso nemmeno più decidere di tornare indietro, i cellulari non hanno campo. Intanto, venti metri sotto il sentiero il Gesso si è ingrossato e ruggisce da far paura; ma nemmeno si riesce a vederlo, tanto fitta è la pioggia.

Quando scorgo un paio un paio di ragazze sedute a lato, su un masso sporgente, con l'acqua che ruscella loro addosso, comincio a rendermi conto del guaio in cui ci stiamo cacciando. Carico i loro zaini sopra il mio, le faccio alzare e letteralmente le spingo in avanti. Avevo previsto di salire in tre ore in tutta tranquillità (altro imperdonabile errore di ottimismo, perché il dislivello è superiore ai mille metri), ma ne son già trascorse più di due e non siamo nemmeno ancora a metà. Spero che almeno qualcuno sia già arrivato al rifugio. Nel frattempo ho letteralmente arpionato per un braccio un ragazzo che mi sembrava frastornato (solo dopo ho saputo che ha delle difficoltà, e non solo fisiche) e lo trascino di forza. Nella parte più alta, dove la valle è spoglia e si apre, e il percorso dovrebbe farsi più dolce, la situazione se possibile si aggrava. Quando incontriamo dei ruscelli ingrossati che incrociano il sentiero devo mettermi a valle, l'acqua ai polpacci, per consentire alle ragazze di passare con un minimo di sicurezza.

Poi inizia a tuonare. Si sentono i fulmini scaricare sulle creste attorno, si scorgono i bagliori in mezzo alla cortina d'acqua. Qualcuno cade anche molto vicino, seguito da un boato terrificante. Sembra cerchino i massi erratici sparsi per i pascoli. E grandina. Sarebbe una situazione inquietante anche se fossi solo: con sessanta ragazzi sulle spalle sento il cuore contrarsi e rimpicciolirsi come una testa di daiacco, potrebbe entrare in una scatola di cerini. Nemmeno mi accorgo più dei tre zaini e del rimorchio umano che ho agganciato.

Sotto l'erta finale, a mezzora dal rifugio, decido di lasciare le retrovie e di accelerare. Il povero cristo che mi trascino appresso sembra sempre più un automa: inciampa, perde l'equilibrio, scivola, ma non cade: lo tengo talmente stretto per il braccio che mi confesserà, molto tempo dopo, di aver portato il livido per mesi.

Supero due o tre gruppetti di semiumani fradici e arrivo in cima di volata. Gli altri sono tutti dentro, una cinquantina, stipati attorno all'enorme stufa, giacche e maglie e pantaloni appesi ovunque, a fumare umidità.

Bevo un sorso di una bevanda calda, mi denudo la parte alta del corpo, mi faccio prestare una giacca a vento asciutta dal gestore e mi precipito

nuovamente fuori, seguito da uno degli insegnanti. Quando ritrovo le ragazze sembrano non essersi mosse. Una di loro, figlia di una docente dell'istituto, è letteralmente paralizzata dalla paura dei fulmini: non riesce a camminare. Mi carico nuovamente di zaini, dopo averli alleggeriti di mezzo quintale di lattine, e le faccio ripartire, trascinandomi dietro stavolta la studentessa impaurita. Nello stato in cui mi trovo probabilmente le incuto più paura io che non la tempesta, e comunque non le lascio molta scelta. Mezz'ora dopo siamo tutti al rifugio. Facciamo la conta: nessun disperso. Bene o male tutti hanno raccattato qualche indumento di ricambio quasi asciutto, e al calore della stufa fanno sciogliere la tensione. Il resto lo fa la cena. Minestrone caldo e stufato di carne. Al tavolo degli accompagnatori anche un paio di bottiglie di vino.

In attesa del suono della ritirata, mentre gioco a carte con i colleghi, un ragazzo mi apostrofa: “Ma preside, davvero è nuovamente sceso per tirar su le ragazze? Lei è un grande.” È vero: un grande, anzi un grandissimo idiota. A freddo comincio a fare mente locale. È una delle cazzate più grosse che io abbia fatto nella mia vita. Fosse accaduto qualcosa, sempre sperando che non accada domani, avrebbero potuto darmi l'ergastolo per manifesta irresponsabilità e procurata strage. Sarebbe stata una condanna sacrosanta. E comunque, è certo che non sono adatto a gestire situazioni di questo genere, e fossi stato a capo di un reparto nella prima guerra mondiale sarei finito come Kirk Douglas in *Orizzonti di gloria*. Il cuore non è ancora uscito dalla scatoletta. Naturalmente non mi riesce di prendere sonno, anche perché nelle camerette e camerate attorno va avanti per tutta la notte una gran caciara, e i più casinisti sono proprio i miei insegnanti.

Il mattino seguente il tempo non è affatto cambiato, piove solo un po' meno fitto. Naturalmente di tentare altro non se ne parla, e alle nove siamo pronti per ridiscendere. Con le giacche e le scarpe ancora fradice riprendiamo il sentiero: e di nuovo ci accompagnano la grandine e i fulmini, malgrado sia uscito nascostamente all'alba per recitare le rogazioni (le ricordo ancora: *A fulgure et tempestate, libera nos domini ...*). In discesa però bene o male vanno tutti. Dopo altre tre ore di cuore in gola siamo nuovamente nei locali della colonia, in attesa che il pullman venga a riprenderci. La custode comincia ad essere seccata, mi guarda scuotendo la testa e sembra pensare: ma questo, da dove esce. Sono esausto, quasi non riesco a credere che sia andato tutto liscio (insomma!), e quando un paio di ragazze vengono a dir-

mi di aver lasciato il beauty al rifugio o di aver perso il berrettino sul sentiero le mando allegramente a stendere.

Nel primo pomeriggio finalmente si riparte. Una sosta per mettere qualcosa sotto i denti, e alle sei siamo a casa. I genitori, allertati, sono tutti davanti alla scuola: sembrano aspettare il ritorno dei superstiti di un naufragio (in effetti, un po' così lo è). Poi capiamo: veniamo a sapere che il giorno precedente nella Val di Gesso e in quelle vicine, in pratica in quasi tutto il cuneese, si è verificata una vera e propria alluvione, che ha provocato persino tre morti. "Davvero!?! – diciamo – Non ce ne siamo accorti."

Tre giorni dopo incontro a scuola la madre della ragazza andata in panico durante la salita. Le chiedo come sta la figlia. Risposta: "Mi ha detto di non aver mai fatto tanta fatica, di non aver mai provato tanta paura, di non essersi mai divertita tanto! Ricorderà quest'avventura per tutta la vita". Anch'io, garantito.

P.S. Per la cronaca. Al contrario dell'autostima, il mio cuore sembra non aver subito danni permanenti. Nemmeno il cervello: però non credo più nelle rogazioni. Nessuno dei genitori ci ha denunciati. Nessuno dei ragazzi ha accusato il benché minimo raffreddore. Quest'ultima cosa ci ha lasciati stupefatti. Ma forse la spiegazione è arrivata una settimana dopo, assieme ad una fattura del gestore del rifugio per dodici bottiglie di vino non comprese nel prezzo, ordinate direttamente e nascostamente dai ragazzi, e naturalmente non pagate.

Avevano in corpo l'antigelo.

2009

Non solo bulli

Fingiamo uno scenario da “Invasione degli ultracorpi”, con gli alieni che vogliono impadronirsi della terra. Fossi in loro, sceglierei di partire dall’Italia, non perché ci sono il sole, la pizza, il PD e il papa, ma perché anche nello spazio sanno che qui si entra e si esce che è una meraviglia, e nessuno ti dice niente. Ora, mettiamo che prima di procedere all’invasione i nostri vogliono conoscere usi e costumi degli umani, e degli italiani in particolare. Per informarsi si rivolgerebbero, come giusto, ai mezzi di informazione: quindi leggerebbero i giornali, seguirebbero (con un po’ di fatica) la tivù e navigherebbero su Internet. Da bravi esseri superiori punterebbero soprattutto alle notizie riguardanti la scuola, perché questa offre il migliore spaccato di una società, oltre a costituire probabilmente l’ambiente più favorevole ad una infiltrazione clandestina. E qui rimarrebbero sconcertati.

A conoscerla attraverso i media, infatti, la scuola italiana appare come una sorta di girone infernale, popolato da mandrie di studenti idioti che vessano i compagni e filmano ogni loro bravata e da insegnanti non meno storditi che li lasciano e si lasciano filmare. I nostri studenti, a differenza delle squadre di calcio, delle scuderie motoristiche e delle pallavoliste, non vincono mai un accidente, e si piazzano anzi buoni ultimi in qualsivoglia campionato, europeo o mondiale. Il sistema scolastico stesso appare come un cantiere sempre aperto alle alzate d’ingegno di ministri che vogliono lasciare un segno del loro passaggio, e fanno e disfano ad ogni volgere di legislazione.

Non ci meravigliremmo se a questo punto i poveri alieni cominciassero a dubitare dell’opportunità dell’invasione, e a guardarsi attorno per scegliere un altro paese, o forse un altro pianeta. Ma diamo loro credito: sono sì un po’ lunatici, ma non sono degli stupidi, e magari prima di lasciar perdere vorrebbero andare un po’ più a fondo, ignorando la cagnara mediatica ed entrando direttamente nelle scuole (e infatti, il sospetto che già lo stiano facendo qualche volta nasce ...).

Bene, cosa troverebbero? Troverebbero ad esempio che non è poi così vero che gli studenti italiani siano i peggio preparati del pianeta, dal momento che quando vanno a completare gli studi all’estero e si confrontano con i coetanei di altri paesi (e soprattutto di quelli più sviluppati) scoprono di possedere una preparazione decisamente più ampia ed approfondita. E che i loro insuccessi nelle diverse prove comparative internazionali dipen-

dono forse in primo luogo da come queste prove sono impostate, perché se ti alleni per la maratona hai poi qualche difficoltà a tenere il passo degli altri sui cento metri. Ma, primo, non è detto che i cento metri siano una disciplina athleticamente superiore alla maratona, e debbano costituire il parametro unico delle capacità: soltanto, sono una cosa diversa. Secondo, se si dedicano servizi di due facciate o quarti d'ora di notiziario ad ogni deficiente che allaga un cesso e si ignorano le medaglie d'oro in matematica, che pure ci sono, è difficile dare un'immagine meno disastrosa.

Sempre più perplessi, gli aspiranti invasori troverebbero poi che la norma della vita scolastica non è affatto quella raccontata dai media, e che per ogni imbecille che filma le sue bravate e per ogni insegnante che lo lascia fare ci sono centinaia di migliaia di studenti e decine di migliaia di insegnanti che fanno, chi più chi meno, il loro dovere, dei quali non si parla mai perché la quotidianità positiva non fa né notizia né spettacolo.

Troverebbero che ogni giorno si ripete il miracolo di bambini, di ragazzi, di adolescenti che a blocchi di decine per classe e di centinaia per istituto convivono pacificamente, si rapportano tra loro e con gli insegnanti più civilmente di quanto non facciano i rappresentanti del paese in parlamento, stanno al loro posto per cinque o sei ore, o almeno per un bel po' delle stesse, ascoltano, lavorano, prendono appunti, si cimentano in verifiche, rispondono se interrogati, e perlopiù tacciono quando viene loro richiesto. Il che dovrebbe apparire miracoloso non solo agli alieni, ma anche a quei troppi genitori che non riescono ad ottenere dai loro figli, e cioè da un singolo ragazzo, un secondo di attenzione, una risposta che non sia un grugnito e un briciolo di rispetto, salvo poi scaricare sulla scuola la responsabilità di una educazione che non c'è perché non sono stati in grado o non hanno avuto il tempo di impartirla.

Insomma, i nostri amici troverebbero un sacco di cose interessanti, ma molto diverse da quelle reperibili sui giornali.

Se poi scegliessero per loro missione spionistica proprio il "Doria-Boccardo" di Novi, avrebbero altro di cui stupirsi. Incontrerebbero ad esempio giovanotti e signorine tra gli undici e i vent'anni provenienti dai quattro angoli del mondo, allevati in lingue e tradizioni e religioni diverse, che non solo convivono senza spargimenti di sangue ma collaborano, scherzano, studiano, discutono, magari fanno magno, di comune accordo, e non danno spazio a nessuna manifestazione, né strisciante né eclatante, di razzi-

simo: giovani che pur conservando la loro identità culturale non la usano come scudo, ma la mettono in gioco nel confronto. Ragazzi normalissimi, beninteso, lavativi a volte quanto basta, inclini come tutti gli studenti ad entrare un momento dopo e magari ad uscire un'ora prima, e a far slittare verifiche e interrogazioni; ma dediti, invece che a scannarsi vicendevolmente, ad aiutarsi, invece che a massacrare i loro compagni disabili, ad integrarli e a farli sentire protagonisti, invece che a scaricare immondizia sul Web, a lanciare messaggi di solidarietà semplici e genuini. Se i nostri visitors vedessero i due minuti e mezzo dello spot prodotto da questi ragazzi, quello che li ha portati ad essere premiati in un concorso nazionale sull'educazione alla legalità del quale nessun quotidiano o telegiornale ha pensato di dover dare notizia, beh, forse una mezza voglia di infiltrarsi proprio a partire di qui gli tornerebbe. O forse sono io a non essermi accorto di nulla, forse fuori la verità è davvero quella dei giornali, e quelli che incontro e che saluto qui dentro tutti i giorni sono già degli ultracorpi.

2008

... e nemmeno bamboccioni

Vorrei accendere un lumicino nella notte nera del ministro Padoa Schioppa. Non so che razza di figli o di nipoti abbia il ministro, o che gente frequenti. Non deve essere particolarmente fortunato. I miei, di figli, a vent'anni erano in giro per il mondo, perfettamente autonomi; quanto alle frequentazioni, dato che vivo nella scuola invece che nel palazzo, bazzico giovani di tutti i tipi, e non solo bamboccioni. Anzi, ogni volta che rivedo un mio ex-allievo finisco per esserne orgoglioso: sopravvivere con dignità nel mondo che gli ha apparecchiato la nostra generazione, la mia e di Padoa Schioppa, è già un bel merito.

L'ultimo di questi ragazzi, in ordine di tempo, l'ho ritrovato un paio di giorni fa. Si chiama Roberto Buzzone, fa l'alpinista, il trekker, cammina per il mondo: e racconta poi con parole e con immagini i suoi viaggi e le sue imprese. In genere lo fa nel corso di serate per appassionati di alpinismo o di escursionismo, ma stavolta aveva di fronte una platea di studenti e studentesse che una montagna vera, da vicino, non l'hanno vista mai, e probabilmente non avevano in programma di vederla nemmeno per il futuro. Li ha letteralmente affascinati, perché Roberto è un magnifico uomo e un formidabile atleta, ma soprattutto perché ha trasmesso loro un messaggio molto diverso da quelli che sono abituati a ricevere tutti i giorni dalla televisione, dai giornali, in famiglia e qualche volta, purtroppo, anche dalla scuola.

Roberto gira il mondo e sale montagne, ma lo fa su una gamba sola. L'altra l'ha persa in un incidente, qualche tempo fa, a soli vent'anni. Calza una protesi, si carica in spalla uno zaino da venti chili e parte, con l'inseparabile amico-allenatore. Percorre ottocento chilometri sul "camino di Compostela", sale sulle vette alpine o sul Kilimanjaro, stringe i denti e sul ritmo dei passi canta un inno alla vita.

Guardavo i ragazzi del Boccardo ascoltare incantati questo inno. Seguivano Roberto mentre teneva in mano la sua protesi e ne raccontava i dati tecnici, poi si volgevano ai filmati e vedevano quella protesi, diventata parte di lui, scendere a rotta di collo per sentieri di montagna, avanzare sui ghiacciai, scavalcare alberi morti nelle foreste. Dopo un po' tutto questo appariva naturale ed eccezionale al tempo stesso, perché Roberto non esibiva la sua protesi, la mostrava semplicemente, non chiedeva ammirazione per sé, e meno che mai compassione, ma marcava la differenza e le difficoltà solo

per chiamare gli altri a valersi della loro normalità, a darle un senso. Questo rendeva eccezionale il messaggio. “Credetemi – ha detto ai suoi ascoltatori – i problemi più grossi li avete voi, e non quelli come me. A me il problema è cascato addosso, è qualcosa di estraneo che si è messo di traverso alla mia esistenza, e mi è naturale, anche se non semplice, affrontarlo. Voi il più delle volte i problemi ve li create in testa, li cullate alla ricerca di alibi, e non avete in realtà nessuna intenzione di affrontarli. Guardatevi un po’ attorno, aprite gli occhi sulle cose autentiche che la vita vi offre, quelle più semplici ma che non si trovano sugli scaffali dei supermercati, l’amicizia, la natura, la gioia di mettersi alla prova e quella di aiutare gli altri a farlo. Finitela di piangervi addosso ad ogni intoppo, buttate tutto quel ciarpame di mode e modelli e scempiaggini che vi zavorra il corpo ed il cervello, riempite lo zaino di sogni puliti e di mete da raggiungere e poi via, in marcia”.

Penso che una volta tornati in classe i ragazzi abbiano un po’ faticato a riconnettersi con la matematica o con l’economia, ma questa non sarebbe una novità: la novità è piuttosto nel fatto che difficilmente hanno potuto scaricare, appena suonata l’ultima campanella e appena fuori l’uscita, la lezione di vita appresa. Molti di loro saranno probabilmente ancora lì, magari portandosi dietro i genitori. quando Roberto tornerà a Novi in gennaio per una serata “alpinistica”. Magari, se glielo facciamo sapere, potrebbe arrivare anche Padoa Schioppa.

2008

Tribute to L. M. (quasi un editoriale)

Apparso su *L'almanacco di INCHIOSTRO*

Quando si edita un numero speciale di una rivista o di un magazine lo si fa in genere per commemorare un collaboratore scomparso o un tragico evento. Non toccatevi, perché stavolta non è così. Certo, l'evento dal punto di vista dell'Istituto un po' negativo lo è, perché si tratta dell'uscita di Lorenzo Moro da quella che per cinque anni è stata la sua vera casa; ma lui in compenso sta benissimo, e andrà ad abbeverarsi in qualche prestigiosa università (fossimo all'estero, sarebbe uno dei gioielli all'asta nel mercato estivo).

Conoscendo Lorenzo, non vorrei che anche queste poche parole lo mettessero in imbarazzo. Volevo fingere di parlare in termini generici, ma non è facile, perché una cosa del genere non mi era ancora capitata. Ho salutato con rammarico i pensionamenti di colleghi particolarmente bravi, e con disposizione più gioiosa quelli di emerite nullità, ma l'uscita di un allievo non mi ha mai suscitato sentimenti contrastanti: ero solo felice per lui. Eppure in quarant'anni di insegnamento ho visto passare ragazzi brillantissimi, anche qualche aspirante genio, e allievi eccezionalmente popolari: nessuno però per il quale i compagni chiedessero una sorta di ringraziamento speciale.

Cosa c'è di diverso, stavolta? C'è che si è creata, e non solo tra gli allievi, una sorta di moro-dipendenza. Esiste un problema? Non funziona un computer? dobbiamo iscriverci alle olimpiadi di scienze occulte? Chiediamo a Moro. Ho provato a vedere se fosse possibile non ammetterlo all'esame, per averlo qui anche il prossimo anno, ma sembra non sia legale. Dobbiamo rassegnarci. Fino ad un certo punto, però: perché Lorenzo dovrà impegnarsi a non tagliare i ponti, e a collaborare quanto meno alla redazione del giornale. In fondo INCHIOSTRO, nella nuova versione, è una sua creatura, e potremmo denunciarlo per abbandono.

P.S. I redattori di INCHIOSTRO hanno preparato per questo numero fuori serie alcuni contributi, nello spirito consueto del giornale. Mi sono permesso di aggiungerne uno personale, una cosa scritta molti anni fa, ai tempi felici nei quali invece di lavorare insegnavo. Spero non guasti l'insieme.

S.P.S. Anche il disegno qui sotto è mio. A questo ci tengo.

Sì, viaggiare!

Queste pagine di coda di INJ rischiano di trasformarsi in una rubrica fissa. Non sarebbe neppure una cattiva idea, a patto che non debba essere sempre io a riempirle e che vengano utilizzate per trasmettere un po' di ottimismo – quello salutarmente critico, non quello acriticamente idiota – rispetto allo svaccamento generalizzato in corso. Abbiamo un gran bisogno di buone notizie, di piccole “scosse” culturali (non di “eventi”) che rompano il tracciato piatto dell'elettroencefalogramma collettivo.

Questa volta la segnalazione positiva riguarda la Biblioteca Civica di Novi Ligure. Nella seconda metà di ottobre, nell'ambito di “Librin-Mostra”, la biblioteca ha organizzato una serie di incontri dedicati al viaggio e alla letteratura di viaggio. La notizia è doppiamente buona, perché conferma la vocazione propositiva di questa istituzione ma soprattutto perché ci dice dell'interesse intelligente per un tema che si presta in genere ad uno sfruttamento ben diverso. Nel corso degli incontri novesi si è viaggiato da Dante a Pavese, da Salgari a London, a piedi, in barca e in bicicletta, in compagnia di esperti o di dilettanti della letteratura e della storia odeporea. Si è parlato di viaggio metaforico, di viaggio immaginario, di viaggio scientifico, di come e quando e quanto viaggiare, e del perché. Ce n'era per tutti i gusti. E tutto ha funzionato bene.

O quasi.

Lo so. Sono incontentabile. E quindi sento di dover fare qualche considerazione sulla perfettibilità dell'iniziativa, fermo restando il suo successo. Magari partendo dal fondo, dai destinatari. Gli incontri sono stati organizzati pensando principalmente ad un pubblico di studenti. E si è ritenuto, con molto coraggio, di proporre una fruizione “libera”; per intenderci, niente classi spostate come mandrie e usate per fare numero, solo studenti motivati da un genuino interesse o da semplice curiosità, debitamente autorizzati e giustificati dalle scuole di appartenenza. Pochi, insomma, ma buoni. Sotto questo profilo però le cose non sono andate come avrebbero dovuto, o potuto. Il pubblico non è mancato, ma non era esattamente quello che ci si attendeva. Come mai? Scarsa motivazione? Mi permetto di avere qualche dubbio; dove l'iniziativa è stata propagandata e spiegata a dovere le adesioni sono fioccate spontanee, e che fossero davvero tali lo dimostra la partecipazione agli incontri fissati in orario non curricolare. Credo invece che ab-

biano giocato contro, tra le altre cose, le resistenze più o meno esplicite di parte del corpo insegnante. Di fronte a proposte come queste c'è sempre chi ha paura che i ragazzi “perdano delle ore”, e di non riuscire a “portare a termine il programma”. Sacrosanti timori, che inducono però qualche riflessione. Intanto: cos'è un programma? Ha qualcosa a che vedere con l'esistenza concreta degli studenti, e quindi ci piaccia o no va rapportato, parametrato sulle loro capacità reali e sulle loro attese, oppure è un'entità trascendentale, una e immutabile, della quale il docente è ministro terreno? Il disgraziato che si perde la pace di Aquisgrana o il correlativo oggettivo, avrà una vita segnata dall'ignominia?

E poi: abbiamo un'idea di cosa siamo davvero tenuti ad offrire a questi ragazzi? Non ha forse una sufficiente valenza educativa far sapere loro che tra il deserto cerebrale del “Grande fratello” e la fisica del neutrino c'è un'ampia terra di mezzo, e che la possono esplorare, magari anche abitare? È chiaro che questo impone di vagliare ciò che viene proposto, di nuotare tra la schiuma delle “offerte culturali speciali” che investono quotidianamente la scuola e riversano su questi poveracci le iniziative più peregrine: ma appunto, è necessario farsi anche un po' coinvolgere, mettersi in gioco, inventare di volta in volta il programma e riadattarlo costantemente. È certamente più impegnativo che non riproporre anno dopo anno la stessa scansione liturgica dei tempi e gli stessi argomenti, o addirittura le stesse verifiche. Ma forse chi non si riesce fare a meno di certi rituali avrebbe dovuto intraprendere un'altra carriera.

Il secondo punto di riflessione concerne invece le modalità dell'offerta. Si può fare meglio, anche se molto è già stato fatto. Per capire di cosa parlo è necessario risalire un po' a monte. Le conferenze sul viaggio avevano in origine una diversa destinazione. Dovevano rientrare nell'ambito di un convegno di studi, una o due giornate di confronto su un tema sviluppato da diverse angolazioni. Si sa come funziona un convegno: si susseguono in tempi stretti più relatori, si fa la pausa con l'assalto al buffet, si ricomincia nel pomeriggio e si tira sino a tardi, magari per più giorni. Uno sceglie le cose che lo interessano, segue quelle, poi esce a farsi due passi, fuma una sigaretta, prende il caffè e rientra. Se non è inchiodato al tavolo dei relatori se la cava senza eccessive sofferenze. Nel nostro caso si è deciso, a giochi già iniziati, di cambiare il target, come si dice oggi, di provare ad allargare il campo di utenza distribuendo in più giorni gli interventi e riformulandoli ad uso di un pubblico di non addetti ai lavori. È rimasto però intatto lo schema

che prevedeva più relatori in successione, con il risultato di tempi troppo brevi per ciascun relatore e di blocchi frontali di tre o quattro ore per gli studenti. Per fortuna non ci sono stati svenimenti in sala, i ragazzi hanno retto sin troppo bene, ma è chiaro che è stato chiesto loro troppo. Non occorre essere tabagisti come me per provare, dopo un'ora di conferenza, la sindrome da sedia scomoda e l'irrefrenabile impulso a catapultarsi fuori, ci fosse anche Benigni a raccontarti il viaggio di Colombo. Per il futuro dovremo tenere maggiormente conto del fatto che la soglia di attenzione dei giovani, così come la nostra, si è di molto abbassata, e che tempi superiori all'ora sono difficilmente sostenibili.

Ma non è tutto. Dobbiamo anche prendere atto che le modalità della fruizione sono notevolmente cambiate, che questi ragazzi sono abituati, quando va bene, ad una informazione culturale sul modello di "Atlantide", per citarne uno positivo, quindi ad una "spettacolarizzazione" del racconto. Ora, non si tratta qui di mettersi in competizione con i mezzi di comunicazione di massa, di giocare sul loro terreno, perché in questo caso saremmo battuti in partenza, ma di cercare di piegare al nostro fine, per quel che è possibile, i loro trucchi. In termini pratici significa, ad esempio, ricorrere alle immagini per dare corpo concreto e supportare visivamente i concetti, a slides riassuntive per evidenziare i nodi della trattazione, a strutture espositive aperte che consentano ai ragazzi stessi di inserirsi e suggeriscano loro direzioni di ricerca molteplici. Farlo diventare insomma un gioco nel quale tutti possono sentirsi attori. Capisco che detto così sembri il format di "Amici", ma è un'altra cosa.

Una terza riflessione nasce invece dallo specifico del tema trattato, quello del viaggio. Con tutto quello che di tremendo ci circonda, con tutti i guai e i problemi che ci angustiano, la fame per un buon terzo dell'umanità e l'effetto serra per tutta, il terrorismo, le guerre, il razzismo strisciante, per non parlare di quelli propri del nostro paese, la maleducazione che imperversa, l'arroganza e la pochezza del potere, con tutte queste urgenze ed emergenze che ci rimbalzano sul piatto ogni sera all'ora di cena, ha senso parlare ai ragazzi del viaggio? Verrebbe da rispondere con un'altra domanda: ha senso mettere in piedi carrozzoni sulla cittadinanza attiva e consapevole e sull'educazione alla legalità, quando è poi sufficiente un qualsiasi telegiornale o dibattito televisivo a mostrare loro come funzionano realmente le cose e da chi sono rappresentate e incarnate le nostre istituzioni? Ma sarebbe troppo facile.

Parlare del viaggio ha un senso, di qualunque viaggio si parli, perché si parla quantomeno di un segnale positivo di vita. Si viaggia alla ricerca di qualcosa, o in fuga da qualcosa: si viaggia quando non ci basta ciò che abbiamo, siano ricchezze o conoscenze, o non si sopporta la condizione in cui viviamo. Quando si è capaci di curiosità e di desiderio, e prima ancora di speranza. Parlare del viaggio significa quindi trasmettere un po' di quella voglia di utopia che abbiamo frettolosamente azzerato e sostituito con una desolante realtà virtuale. E poi, gli orizzonti verso i quali si possono indirizzare gli sguardi e le menti sono infiniti. A volte non è nemmeno il caso di muoversi, per viaggiare: lo spostamento non avviene solo nella dimensione spaziale. C'è anche il tempo: si può zigzagare a ritroso sui libri, per capire qualcosa di ciò che siamo, e del perché siamo così, e di come potremmo essere. Magari si ha l'impressione che ai ragazzi non possa fregare di meno: ma è un'impressione che si presta un po' troppo a creare facili alibi, dietro i quali trincerare la nostra indolenza e la nostra incapacità di proporre delle alternative al nulla, e prima ancora di perseguirle.

Due righe infine sul tema trattato nell'occasione dal sottoscritto, quello del viaggio scientifico. Non mi illudo che dei ragazzi tra i sedici e i diciotto anni, svezzati a botte di "X factor", possano entusiasinarsi alle vicende di Alexander von Humboldt, di Darwin o di Cook, soprattutto se vengono loro ammannite come le portate di un banchetto ufficiale del sapere. Ma penso che se i loro viaggi vengono proposti come metafora di un modo di concepire la vita, di una curiosità onnivora di conoscenza che non ti fa considerare mai sazio, del piacere di conquistarsi questa conoscenza con un po' di fatica, e se si riesce a far avvertire che in questo modello almeno un po' ci si credi, beh, qualcuno potrebbe anche esserne intrigato. E allora, vale la pena.

da In Novitate, aprile 2010

Mamma, guarda a scuola quanto mi diverto ...

Terzo incontro d'autore. Dopo Fausto Paravidino, regista e attore cinematografico e teatrale, e la cantante jazz americana Nancy Harms, gli studenti del Cellini hanno incontrato venerdì 11 maggio il musicista Beppe Gambetta. Tre artisti, e ciascuno nel suo campo tre grandi professionisti. Tre occasioni che i ragazzi hanno accolto con entusiasmo, anche perché non le hanno vissute da spettatori passivi, ma sono stati attivamente e piacevolmente coinvolti. Gli incontri sono frutto della stretta collaborazione che da qualche tempo si è instaurata tra l'Istituto e il Centro Comunale di Cultura (tra le altre cose il Centro ha già ospitato quest'anno tre mostre d'arte promosse dalla scuola che hanno suscitato un grande interesse, e altre ne ospiterà; il tutto, compresi gli incontri, a costo zero. A dimostrazione che le risorse, sia interne che esterne, con un po' di buona volontà e lungimiranza possono essere sfruttate al meglio anche in tempi di magra).

Bene, diranno i genitori (e anche qualche docente). Siamo molto contenti che i ragazzi si siano divertiti: ma non è che a scuola dovrebbero seguire le lezioni? Certamente. Lo fanno, eccome, tutti i giorni, e i risultati si vedono, tanto nell'immediato, quando ad esempio i nostri allievi affrontano gli esami di maturità, o vanno ospiti per stages in altri paesi europei, quanto soprattutto dopo, nei percorsi lavorativi o di studio universitario che intraprendono.

E tuttavia, se la scuola fosse solo seguire le lezioni, signori miei, avrebbe già dovuto chiudere da un pezzo, strangolata dalla concorrenza. Mi spiego meglio. I contenuti che i ragazzi apprendono a scuola, le nozioni di italiano, storia, geografia, persino di matematica, li possono trovare, in una confezione senz'altro più accattivante, piena di effetti speciali, in una qualsivoglia mediateca. Ci sono corsi di filosofia o di fisica su supporto digitale talmente ben fatti da commuovere alla conoscenza le menti più riottose. Se il gioco fosse quello di distribuire panini già farciti e pappine predigerite la nostra mensa andrebbe giustamente deserta. Per fortuna, però, il gioco non è questo. A scuola si viene per interagire, per confrontarsi, e non si riceve il pesce, ma la canna da pesca, o meglio ancora le istruzioni per costruirsi una. E allora, incontrare ogni tanto qualcuno che ha imparato a pescare così bene da poter fare nella vita ciò che davvero gli piace è uno stimolo enorme a dotarsi di queste competenze e a fare sul serio.

Le scelte dell'IIS "Cellini" di favorire l'incontro degli allievi con artisti e professionisti di ogni settore, anche di quelli apparentemente meno legati agli indirizzi e ai curricoli disciplinari, non sono dunque motivate da intenti "pubblicitari", per richiamare utenza con gli specchietti, o da una propensione allo scarso impegno e alla bella vita. Non diamo spazio a chiunque, meno che mai agli imbonitori creati dalla televisione. Dietro queste scelte ci sono una filosofia e una strategia educativa. La strategia è quella di mettere a confronto i ragazzi proprio con quelle persone di successo nel loro campo, diciamo con quei "personaggi", che pur senza essere delle star da rotocalco ci arrivano comunque in genere attraverso la mediazione fredda e unidirezionale di uno schermo o di un palco: tu di qua, lui di là, se ti piace paghi e te lo godi, "consumi" la prestazione e finisce lì, pronti per un altro giro. Nell'aula magna, a tre metri di distanza, in un incontro che si svolge al di fuori di ogni schema, che è aperto a qualsiasi sviluppo, nel quale sei direttamente coinvolto e che decolla solo quando il coinvolgimento è totale, le cose cambiano. Lì ti rendi conto davvero che uno non è bravo per caso, o per grazia divina: che è "diventato" bravo, a prescindere da quelle che potevano essere le doti particolari di partenza, perché ha alle spalle una mole enorme di lavoro, altrimenti non reggerebbe un minuto di una esibizione estemporanea e senza rete: perché quindi fa bene le cose che fa, ci crede e le prende sul serio. Se c'è una cosa di cui i ragazzi hanno bisogno è questa: una lezione di serietà nei confronti di ciò che intendono fare ed essere. E questa lezione è tanto più efficace se, oltre che dai docenti o da esperti di discipline direttamente o in prospettiva connesse alla scuola, viene loro da mondi e ambiti che sono stati abituati ad identificare con valori di tutt'altro tipo. Perché in questo modo non si creano illusioni: dopo aver ascoltato e visto per trenta secondi Gambaletta giocare con le corde della chitarra, tutti i chitarristi in erba convenuti nell'aula magna avevano capito che, se davvero vorranno fare quella strada, avranno bisogno di tanta umiltà e di tanta fatica.

C'è anche una filosofia di fondo, si diceva: è molto spicciola, nulla a che vedere col "pedagogese" fiorito in questi ultimi quarant'anni. Si può riassumere così: a scuola ci si può divertire, più che a casa, più che al bar, più che in discoteca. Proprio perché si fanno cose diverse, o si guardano le stesse cose con occhio diverso, e ci si comporta in modo diverso, con altre regole. Questo non perché la scuola sia qualcosa di "altro" dalla società e dalla vita, ma perché ti insegna a prendere sul serio l'una e l'altra, cosa che non sempre accade fuori, e a volte purtroppo nemmeno in famiglia. E ti insegna che

il divertimento è reso possibile e garantito proprio dal rispetto delle regole, prima ancora e al di là dei risultati. Che i risultati ottenuti saltando o schivando le regole non ti danno alcuna soddisfazione, non ti lasciano nulla, mentre ogni cosa, ogni conoscenza conquistata con lo sforzo è una scoperta, una soddisfazione, una ricchezza che ti metti in tasca e che prima o poi potrai spendere. In tal senso, tutto ciò che può concorrere a rafforzare l'immagine di una scuola occasione di piacere, di curiosità, di finestra sulle possibilità infinite di impostare la propria esistenza, non necessariamente aperta solo sul panorama professionale, deve essere colto e valorizzato. I ragazzi ne faranno buon uso. Quelli che l'altro giorno hanno incontrato Gambetta si sono senz'altro divertiti, e hanno nel contempo compreso la cosa fondamentale: non si improvvisa niente, nessuno nasce talento, ma alcuni nascono con la voglia e la determinazione di sviluppare quella quota di talento che la sorte ha loro affidato, e si guadagnano il diritto di continuare a divertirsi per tutta la vita. Cosa che in realtà, se acquisiamo una coscienza chiara dei nostri limiti e delle nostre possibilità (nel che la scuola ha un ruolo fondamentale), possiamo fare tutti.

Spero si sia divertito anche Gambetta. Ora che ci penso, non gli abbiamo offerto nemmeno un caffè. Ma non mi è parso uno che badi a queste cose. Ciò che gli importava era dire ai ragazzi: figlioli, si può, anzi, si deve sognare, ma poi bisogna essere seri coi propri sogni. Che è, in estrema sintesi, tutto quel che la scuola dovrebbe insegnare.

da Il Piccolo, maggio 2012

Ma “artisti”, si nasce o si diventa?

Se vi aspettate una risposta all’interrogativo posto dalla titolazione di questo articolo cambiate pagina. Io la risposta non ce l’ho, e dubito che qualcuno possa darla. Posso invece aiutarvi a capire meglio qualcos’altro, che ha comunque molto a che fare con il tema.

Restringo dunque il campo e riformulo così la domanda: *cosa accade in un Liceo artistico?*

Nell’immaginario collettivo, quello creato dalle fiction televisive e dalle leggende metropolitane in vendita al supermercato, un Liceo Artistico è una specie di zona franca, una terra di nessuno nella quale ci si bivaconda e bivaccano giovani un po’ fricchettoni, persi nelle nuvole di un presente incerto e inermi di fronte a un futuro tempestoso. Ci piaccia o no, l’immagine è quella (e magari qualcuno tra gli studenti, e non solo tra loro, se ne compiace anche).

Bene; anzi, male, malissimo, perché le cose non stanno affatto così. La mostra “EX-CELL-ENT. LE PORTE INIZIATICHE DELL’ARTE”, che dal 18 aprile rimarrà aperta per dieci giorni presso il Centro Comunale di Cultura di Valenza, è lì apposta per sostenere il contrario. Si tratta di una mostra vera, perché non ha alcuna funzione celebrativa, ma un chiaro intento “dimostrativo”: vuole raccontare dei percorsi, quelli che gli studenti di un Liceo Artistico compiono per arrivare a disciplinare e a liberare la loro creatività nei risultati che potete ammirare, e dire chi sono questi ragazzi.

Cominciamo da questi ultimi. Chi frequenta il Liceo Artistico è in genere motivato da una disposizione, vera o presunta, all’espressività creativa. Impara presto, dal confronto con i docenti, con le discipline, con i compagni, che con questo solo bagaglio si va poco lontano, e che occorre educare il proprio talento, rivestirlo di un abito di competenze appropriate e metterlo ordinatamente in valigia. Qualcuno invece è attratto solo dall’immagine che citavo sopra, ma ha modo di ricredersi alla svelta: e dallo stesso confronto impara magari a scoprire dentro sé abilità, disposizioni, sensibilità di cui non aveva neppure il sospetto. E lo fa attraverso il lavoro.

Questi percorsi non sono infatti passeggiate al chiaro di luna, ma distanze guadagnate faticosamente in migliaia di ore di studio e di esercitazione, consumando non scarpe ma matite, carta e pennelli; e conducono a mete che hanno a che vedere di striscio con certificazioni e diplomi, mentre riguarda-

no essenzialmente la consapevolezza di sé e delle proprie capacità, la sensibilità per il bello, il piacere di goderne e la soddisfazione di trasmetterlo.

Tutte belle cose, si dirà: ma col futuro tempestoso, come la mettiamo? Che prospettive hanno questi ragazzi? Ora, il termine prospettiva deriva da *prospicere*, guardare avanti, e si può guardare innanzi a sé in vari modi: tenendo gli occhi bassi, cercando nel raggio breve di ciò che è più immediatamente visibile la prima pietra su cui posare il sedere, oppure alzando lo sguardo e spingendolo verso l'orizzonte, anzi, spingendo l'orizzonte sempre un po' più in là. Nel primo caso è chiaro che un Liceo Artistico è la scuola meno adatta ad assicurare ancoraggi nell'orto dietro casa; ma nel secondo, se si ha cioè la voglia e la capacità di guardare ad alzo d'uomo nel variegato panorama del presente, c'è solo da scegliere. Ci rendiamo conto o no che la nostra è la civiltà dell'immagine? Che dietro ogni tubetto di dentifricio, ogni involucro per mozzarelle o cioccolata, ogni oggetto per la stanza da bagno o per il tinello, per non parlare delle auto, dell'abbigliamento, di tutto ciò che ci circonda, ci sono un'idea, uno disegno, uno studio di funzionalità e di gradimento? Che è questo il campo in cui noi occidentali ancora possiamo competere, visto che sarà difficile battere in quello produttivo chi non solo non ha l'articolo diciotto, ma nemmeno i diciassette che lo precedono?

C'è di tutto in questa mostra: si va dalla progettazione al figurativo puro, dalla riproduzione di capolavori celebri all'ideazione di nuovi sguardi, dall'irruenza del colore alla disciplina delle matite e dei chiaroscuri. Ce n'è per tutti i gusti, e confido che davvero vi divertirete. Ma vorrei soprattutto che coglieste ed apprezzaste il lavoro, quello degli studenti e quello dei loro docenti, che sta dietro a ciascuna delle opere esposte e che garantisce per il futuro dei loro autori.

Altro che terra di nessuno!

Il segreto di Luca

Lo confesso: non avrei puntato un euro sulle possibilità di Luca di salire al Tobbio. Li avrei dati per persi in partenza, Luca e l'euro. Ero anche perplesso sulla sua partecipazione: temevo che si sarebbe inchiodato sulla prima rampa e che di lì non lo avremmo più smosso. E invece...

Invece Luca è salito. Del suo passo, facendosi un po' trainare, mugugnando e chiedendo ogni cinquanta metri: "ma quando si arriva?", e scrollando la testa ogni volta che gli si ripeteva: "tra un paio di tornanti"; ma è salito. E una volta in cima era felice come una Pasqua, ha spazzolato un chilo di panini e due litri di aranciata e ha festeggiato con i compagni e con gli insegnanti.

Grande Luca. Grande non certo per la salita del Tobbio in sé, ma perché Luca è un ragazzo "H", magari studente più assiduo e diligente di molti suoi compagni, magari amicone e pronto a darti il cinque, ma pur sempre un ragazzo "speciale". E salire il Tobbio è stato per lui come per altri scalare il Monte Bianco: una faticaccia immane, uno sforzo quasi al limite.

Sulla via del ritorno era sfinito, immagino che le gambe gli tremassero per la stanchezza. Quando gli abbiamo chiesto: "allora, vieni anche al prossimo rifugio?" si è fermato, ci ha guardato fissi coi suoi occhietti e ha risposto: "devo pensarci". Fantastico. Gli è bastato comunque approdare al punto di raccolta, ritrovare i suoi compagni, per dimenticare ogni pena. È tornato a fare cosca con gli altri, e quando è sceso dal pullman ha salutato: "ci vediamo domattina".

In verità non c'è nessun segreto di Luca. È tutto molto chiaro e semplice. Luca ha voglia di vivere, di stare in gruppo, di sentirsi amato e considerato e di voler bene agli altri. Le stesse voglie che hanno i suoi compagni Martina e Fabio e tutti gli altri che non senza ipocrisia definiamo "speciali", e che speciali sono davvero, ma in un senso molto diverso da quello che in questo caso attribuiamo all'aggettivo. Sono speciali perché si accontentano e gioiscono delle cose più semplici e più vere e mantengono, molto più di noi "normali", il rapporto con i valori elementari e genuini dell'esistenza. Grazie, Luca. per avercelo ricordato.

maggio 2009

Forum

Leadership

Credo che il collega Lucidi abbia centrato perfettamente il problema, o meglio, la definizione di leadership, che nel nostro caso diventa appunto un problema. Su quali parametri può infatti essere valutata una “buona” leadership? Su quella dei risultati? Ma quali? Quelli “misurabili” oggettivamente, numericamente quantificabili (efficacia, economicità, efficienza)?

Su questa base, stante il mandato ricevuto, Himmler sarebbe da considerarsi un ottimo leader. Credo che avremo bisogno di qualche altro valore. La stima reciproca tra i componenti del gruppo (3d), ad esempio, mi sembra già un buon valore. O il livello alto della motivazione, o più ancora, la proposta di motivazioni di alto livello, non guastano. Ma, come giustamente dice Lucidi, queste dimensioni stentano a trovare spazio in una misurabilità “scientifica”.

Penso di aver agito da leader in pochissime occasioni nella mia vita (anche se gli altri sostengono il contrario), all’interno di gruppi sportivi e di gruppi “letterari”. Non ho aperto alcuna nuova via di salita all’Eiger, e le riviste che ho fondato hanno tirato avanti per pochi numeri: ma le amicizie che ho contratto e che si sono intrecciate all’interno di questi gruppi durano tutt’oggi, così come il comune ricordo di momenti vissuti con intensità e passione. Ha qualcosa a che vedere, tutto questo, con lo stile della leadership?

Burnout

Per affrontare il problema del burnout occorre anzitutto identificare i reali fattori stressogeni. E provo anch’io a suggerirne qualcuno. Ma credo che il problema vero nasca dopo, quando ci rendiamo conto che rispetto a quei fattori, o almeno alla gran parte di essi, non possiamo fare granché.

Comunque, ecco alcune considerazioni:

- esiste in primo luogo una distanza anagrafica tra allievi e docenti sempre più marcata, per la diminuzione del turn over conseguente le restrizioni nelle assunzioni e lo slittamento dell’età pensionabile. Ma è soprattutto distanza nelle idealità, dovuta alla “velocizzazione della storia”, all’accelerazione delle trasformazioni economiche, politiche,

sociali e culturali. Crea enormi difficoltà di comprensione e di comunicazione. La cosa risulta demotivante per gli allievi, che non riescono ad entrare in sintonia, a partecipare delle idealità e della visione del mondo che ogni insegnamento comunque veicola. Ma lo è tanto più per i docenti, che frustrati dalla mancanza di risultati e di riscontri gratificanti entrano in crisi di identità, sentono venir meno il loro ruolo;

- pesa una eccessiva differenza nei linguaggi e nelle modalità di comunicazione. La consuetudine con la dimensione mediatica, che mette in gioco modalità di coinvolgimento totalmente diverse, ha abbassato drasticamente la capacità di attenzione dei giovani rispetto ad una didattica tradizionale, basata principalmente sulla lezione frontale. Gli allievi non reggono oltre una certa soglia, gli insegnanti incontrano grosse difficoltà: soggettive, ad adeguarsi ad un insegnamento fondato su modalità comunicative, e quindi anche su strategie, diverse e complesse; e oggettive. a competere con i modelli raffinati di proposta “formativa” che con le stesse tecniche sono offerti dalle agenzie esterne alla scuola;
- si aggiunge la dispersione: l’ansia di offrire tutto e di tutto. In un mondo che si globalizza e si complica, la tentazione è quella di offrire, per tutte le discipline, tutto il nuovo, senza tuttavia tagliare niente del vecchio. Con risultati troppo spesso superficiali, poco comprensibili e poco appetibili per gli allievi, frustranti per i docenti;
- persiste l’ambiguità: cosa deve offrire la scuola? una preparazione al lavoro o una formazione alla vita? Possono starci entrambe le cose, ma andrebbero dosate con un equilibrio condiviso da tutti gli ordini e i livelli dell’istituzione, e correttamente dichiarato all’utenza. Nella realtà non avviene così, col risultato che la scuola scontenta tutti, e per primi coloro che operano al suo interno.

L’elenco potrebbe naturalmente continuare all’infinito, basterebbe addentrarci nel campo delle relazioni tra colleghi, o dell’assenza di occasioni per valorizzare competenze “altre”; ma mi fermo qui, e lascio spazio alle riflessioni altrui.

Rischio

Mi riferisco a quanto affermato da una collega. “Parlare, leggere ... serve a poco”. Concordo. E tuttavia, non sono neppure tanto convinto che dia mi-

giori risultati “l’esperire”, almeno nell’accezione negativa del termine da lei usata. Credo che quasi tutti siamo stati testimoni, soprattutto in questi ultimi anni, di tragedie che hanno coinvolto qualche nostro allievo, che hanno sconvolto per qualche settimana, forse per qualche mese, i suoi compagni: E dopo? Non è cambiato nulla, la ferita si è cicatrizzata subito, si ricomincia daccapo. A questo credo dovremmo rassegnarci. Sono invece persuaso che la strada non sia quella di esorcizzare la tentazione del rischio, dal momento che è così connaturata alla psicologia adolescenziale, quanto piuttosto quella di indirizzarla verso il rischio calcolato, governabile. Mi viene in mente l’alpinismo, per personale esperienza, ma potrebbero essere cento altri gli sbocchi alla ricerca di “emozioni forti”. Posso garantire che mezza giornata appeso ad una roccia, pur con tutte le protezioni e le sicurezze possibili, ti fa vedere il rischio sotto una prospettiva assolutamente diversa, ti fa amare la vita di un trasporto assoluto. Non sto parlando di creare palestre di roccia in ogni scuola, naturalmente: Semplicemente, penso che per cominciare potremmo aiutarli a distinguere tra il rischio corso sconsideratamente e quello assunto con razionalità e consapevolezza, calcolabile e governabile. E per far questo, magari non bastano, ma anche le parole (e magari qualche lettura) servono.

Bullismo

Un paio di esperienze maturate diversi anni fa, quando il bullismo esisteva come oggi ma si chiamava teppismo, e ancora non aveva conosciuto l’effetto volano della medializzazione, mi portano a pensare che la scuola stia trascurando, tra le tante ipotesi piuttosto fumose e scontate di prevenzione e di contenimento, l’unica praticabile: quella di responsabilizzare concretamente gli allievi, i compagni sia delle vittime che dei persecutori. Per spiegare il senso di una responsabilizzazione concreta devo fare due premesse: una riguarda i dati statistici del fenomeno, l’altra concerne il campo delle priorità alle quali l’azione deve essere ispirata. Le statistiche ci dicono che il fenomeno è diffuso particolarmente, o quasi esclusivamente, tra gli allievi delle classi del secondario inferiore o dei primi due anni del secondario superiore. È facile capire il perché: vittime più fragili e indifese, persecutori più immaturi. Per quanto concerne invece le finalità alle quali ogni tipo di intervento deve essere mirato, credo occorra fare un po’ di chiarezza: per come la vedo io, l’ordine di priorità dovrebbe essere il seguente:

- salvaguardia delle vittime;

- contenimento dei prevaricatori;
- eventuale loro “recupero”.

So benissimo che i tre intenti non possono essere perseguiti separatamente, che devono marciare di conserva. Ma in situazioni di conclamata emergenza, come è in effetti quella attuale, si mira a salvare dapprima ciò che è più prezioso. L'impressione è invece che nel tentativo di portare a riva capra e cavoli, si finisca per non garantire affatto la parte più indifesa.

A questo punto, passiamo alla proposta operativa. Lo definirei un sistema di “tutoraggio”, gestito dagli allievi stessi e controllato dal corpo docente. Una volta identificati i soggetti a rischio, e intendo a rischio di essere perseguitati, li si “affida” a compagni scelti tra gli allievi frequentanti le ultime classi, capaci per motivi anagrafici e per conoscenza delle dinamiche di istituto di esprimere autorevolezza o, non guasta neanche questo, di incutere timore. La scelta naturalmente deve essere oculata, concordata sulla base di un patto preciso tra il docente o il gruppo di docenti che la opera e il “tutor”. Per quanto mi concerne, ho sempre optato per un tutoraggio doppio, cercando di equilibrare la coppia dei “responsabili” con la scelta di uno tra i più svegli e di uno tra i più “tosti”. Ha funzionato al di là di ogni aspettativa, e non solo in termini di salvaguardia della vittima, ma anche di ulteriore maturazione civica dei difensori., e in alcuni casi di nascita di amicizie che perdurano al di fuori dell'ambiente scolastico.

Preveggo le obiezioni. C'è un vago sapore di sistema “mafioso”, in tutto questo? Non direi proprio: in primo luogo perché occorre considerare che la vittima, prima o poi, cercherà per conto proprio una “protezione”, e magari, viste le incertezze e le debolezze istituzionali, potrebbe risolversi a demandarla proprio ai persecutori, cedendo loro completamente; in secondo luogo perché è evidentemente molto più facile, attivando un sistema di questo tipo, far venire allo scoperto le situazioni di bullismo, che spesso rimangono coperte per i timori della vittima o per la disattenzione dei docenti (e i primi sono correlati alla seconda); in terzo luogo perché il tutto deve funzionare attraverso un sistema di controllo costante da parte del personale scolastico. Ripeto: il sistema ha funzionato sempre bene: non so quanto possa essere “istituzionalizzato”, ho un po' paura di questo termine. Ma si potrebbe sempre provare.

POF

Mi occupo del coordinamento e della stesura del POF del mio Istituto dai tempi eroici, da quando nessuno capiva cosa cavolo dovesse essere e le indicazioni provenienti dall'alto si contraddicevano puntualmente. In questi anni ho combattuto una lunga battaglia per far intendere ai colleghi che il POF è un documento collettivo, che deve esprimere finalità e politiche condivise, che il classico "fallo tu, che scrivi bene" è l'esatto opposto dello spirito che dovrebbe essergli sotteso. Con risultati, temo, desolanti. L'idea di autonomia che è passata è infatti quella di uno spazio libero, del quale i più pronti e i più attivi possono coltivare porzioni, talvolta in forma cooperativa, più spesso difendendone gelosamente i confini. La visione di una progettualità multiforme, ma confluyente in un'unica strategia, si arresta al momento dell'enunciazione teorica: poi entrano in scena le consuetudini (questo lo abbiamo sempre fatto, là li abbiamo sempre portati,...), le ambizioni (è un concorso di prestigio, possiamo vincere un viaggio in Australia, è sponsorizzato direttamente dal tale, ecc...), le buone intenzioni prive di ricordo con tutto il resto (non si può ignorare il problema dei cani randagi, dobbiamo mobilitarci contro il buco nell'ozono), e tutte le altre motivazioni più o meno pertinenti che euforizzano la fase della programmazione.

In sostanza, a dispetto della precoce stesura di un pentalogo approvato dal collegio docenti, nel quale si precisa quali debbano essere i requisiti dei progetti, e a quali macroaree gli stessi debbano afferire, mi ritrovo tutti gli anni con una media di quaranta-cinquanta progetti, che paiono a volte parlori da una fantasia disneyana, e che viaggiano ciascuno per conto proprio, sgomitando per la conquista delle ore e dei fondi. Col risultato che, in un modo o nell'altro, ogni anno si ripete la cerimonia dei tagli, dei ridimensionamenti, della contrattazione degli spazi, dei colleghi delusi che vivono tutto questo come un affronto personale.

Debbo confessare, per non sembrare troppo pessimista, che a furia di taglia e cuci ogni volta riusciamo a trovare bene o male la quadratura. Ma è lo spirito del POF che non sembra avere ancora trovata la strada per scendere sul capo dei colleghi. La Pentecoste, per come la vedo io, è lontana: e stento a credere che la mia sia solo un'esperienza particolarmente sfortunata.

L'educazione al femminile

Tre conversazioni

L'educazione di Gertrude

A metà del IX capitolo de *I promessi sposi*, mentre si accinge a descrivere l'incontro tra Lucia e la monaca di Monza, Manzoni introduce una digressione storica, attraverso la quale illumina il lettore sul passato e sulla personalità della seconda e gli fornisce le chiavi per interpretare la diversa disposizione delle due donne nel colloquio. Come accade per la presentazione storica di altri personaggi, dall'Innominato a Carlo Borromeo, la digressione s'inserisce perfettamente nel contesto della vicenda, senza appesantirla, e guadagna alla narrazione quella veridicità e quella fondatezza storica che tanto stavano a cuore all'autore. La drammaticità del caso ha poi ritagliato alla figura della monaca di Monza un posto di primo piano nell'interesse dei lettori, dei critici e degli storici che hanno approfondito lo studio delle sue sventure: ma questo con ogni probabilità non rientrava negli intenti del romanziere, al quale Gertrude serviva invece, più che come elemento di tensione drammatica, come fattore di contrasto, da opporre all'immagine di Lucia per far risaltare le virtù positive di quest'ultima.

Gertrude personifica al femminile una delle tre possibilità che sono date all'uomo: la grazia, il peccato, l'ignavia. Per carattere è esclusa dalla terza scelta: ha il carattere di una protagonista, non di una comparsa. Le rimangono solo le prime due, e lei sceglie il peccato. Potrebbe anche sembrare che Manzoni, attribuendole una personalità dominante, l'abbia voluta escludere a priori dal numero dei giusti, di quegli umili che ha eletto a protagonisti, destinandola alla malvagità e non concedendole alternative. Ma le cose non stanno così. Altre personalità forti compaiono nel romanzo, come l'Innominato e Carlo Borromeo, ma scelgono la via del bene, mentre ad optare per il male sono i deboli di spirito, i prepotenti alla Don Rodrigo.

Nel caso di Gertrude Manzoni sembra tenere un atteggiamento più complesso. La donna è una "sventurata", che arriva a macchiarsi dei peggiori delitti in un crescendo di infamia e di protervia; ma c'è, all'origine di questo travimento, qualcosa che non dipende da lei, qualcosa che se non la giustifica (perché avrebbe anche potuto scegliere il sacrificio in umiltà) ci aiuta

almeno a comprenderla e ad averne compassione: c'è la violenza, ora subdola e insinuante, ora palese, che ha caratterizzato la sua educazione. Le motivazioni che inducono l'autore a soffermarsi sui particolari dell'infanzia e dell'educazione di Gertrude sono diverse.

In primo luogo c'è una necessità narrativa. Se il personaggio fosse stato ripescato dalla storia ed introdotto nel romanzo sulla sola scorta degli atti del processo il suo ruolo non avrebbe potuto andare oltre quello dell'ospite speciale, del pretesto per conferire una patina di storicità alla vicenda. Manzoni vuole invece presentare al lettore non una figurina storica, ma una donna a tutto tondo, con la sua passionalità, i suoi difetti, le sue disperazioni, da mettere a confronto con Lucia. Deve pertanto ricostruire, seguendo il suo ferreo criterio di verosimiglianza, la formazione della personalità di Gertrude, portare per mano il lettore a capire chi c'è veramente dietro quella grata e cosa la spingerà a comportarsi come si comporterà nei confronti della stessa Lucia.

In secondo luogo c'è il particolare interesse di Manzoni per il problema dell'educazione, che va ben oltre lo specifico della vicenda e che è testimoniato da vari interventi, in diverse fasi della sua vita (il più famoso rimane la *Lettera a Ruggero Bonghi*). Per ricostruire l'atmosfera e i modelli educativi in vigore nella famiglia di Gertrude l'autore non ha dovuto fare grandi sforzi di fantasia, perché quell'atmosfera e quei modelli erano ancora presenti nella sua epoca, ed egli stesso li aveva conosciuti sia nella casa paterna sia nei collegi ecclesiastici ai quali era stato affidato durante l'infanzia. Come accade per il problema politico, anche in questo caso Manzoni parla al passato ma si riferisce al presente.

C'è poi una motivazione etica. La vicenda della monaca di Monza e delle infamie che si consumano dietro le mura di un convento, di un luogo sacro, mette il dito su una piaga, quella delle vocazioni non sincere, e più in generale dell'ipocrisia che si nasconde troppo spesso dietro l'ufficialità della professione cristiana. Per un neo convertito come Manzoni, per di più arrivato alla fede cattolica attraverso la frequentazione giansenista e calvinista, nessun compromesso è tollerabile nella pratica della fede; e meno che mai è accettabile che la copertura religiosa sia utilizzata al fine di una meschina autodifesa (don Abbondio) o per abusare del potere che conferisce (Gertrude).

Nel racconto dell'educazione e della forzata monacatura di Gertrude è implicita la denuncia di un costume corrente e la richiesta di una riforma dello stesso.

Manzoni risponde infine, a modo suo, al richiamo di una tradizione letteraria ormai consolidata e destinata a conoscere grande fortuna nella letteratura romantica: quella dell'infanzia perseguitata o sventurata, in generale, e nello specifico quella del difficile o crudele destino delle fanciulle. A quest'ultimo tema e a quello dell'educazione sono dedicate le prime due parti di questo lavoro, mentre alla terza è riservato l'approfondimento delle motivazioni etiche e letterarie della pagina manzoniana. La forma di condizionamento che abbiamo definito "educazione" e che è operata nei confronti di Gertrude ha conosciuto nel corso della storia un'eccezionale continuità. Sono cambiate le forme della religiosità e della politica, le modalità espressive della cultura, i costumi, le idee, un po' tutto insomma ciò che concerne i rapporti tra gli uomini, ma le finalità e i principi ispiratori dell'educazione al "ruolo femminile" sembrano essere rimasti sostanzialmente gli stessi. Il primo di questi principi è che in fondo alla donna un'istruzione ampia e diversificata non serva.

Lo sostenevano già i filosofi e i letterati del mondo classico, lo hanno ribadito i teologi medievali, i riformatori e i pedagogisti dell'età moderna. Da sempre questa posizione, che è stata via via giustificata dalle teorie o dalle dottrine scientifiche, religiose e sociali più diverse, si fonda tacitamente su una semplice considerazione economica, e cioè che l'investimento nell'istruzione di una fanciulla (tanto più in epoche nelle quali l'istruzione ha costi alti e la linea ereditaria è maschile) non è remunerativo per l'economia familiare, poiché le ragazze sono comunque destinate a lasciare la famiglia. All'epoca di Gertrude questo principio continuava in linea di massima ad essere considerato sacrosanto e a riguardare la gran parte dell'universo femminile, senza distinzioni di casta o di ceto; ma con l'Umanesimo e col Protestantesimo, e con la conseguente nascita dello spirito borghese, anche il ruolo della donna cominciava ad essere riconsiderato. Non le era attribuita alcuna autonomia o facoltà di scelta e di decisione, ma era chiamata a collaborare attivamente alla riuscita economica della famiglia: e per metterla in condizione di farlo occorreva coltivarne alcune doti pratiche. Nell'età moderna pertanto il principio è mitigato nel senso che un po' di istruzione nelle donne non guasta, ma deve essere rigorosamente finalizzata all'economia domestica. Già nella prima metà del '500 l'umanista Luis de Vives trattava l'argomento nel *De institutiones foeminae Christianae*, proponendo la linea educativa che si sarebbe imposta nei secoli successivi, sino ad essere perfettamente sintetizzata da Rousseau, che ne era un convinto sostenitore: "*La donna deve imparare molto, ma solo quelle cose che le è utile sapere*". Dove per conoscenze utili si deve intendere quelle

che incoraggiano l'obbedienza ai doveri e alle virtù familiari. All'atto pratico queste finalità educative si concretizzarono nell'istituzione di ordini religiosi femminili dediti appunto all'istruzione "mirata" delle fanciulle, dalle Orsoline alle Madri Pie, nella nascita di scuole specializzate di vario livello, da quelle per le orfanelle ai collegi esclusivi, dove variava molto il trattamento alimentare e disciplinare ma ben poco il tipo di istruzione impartita, e nella proliferazione di manuali e trattati pedagogici che ribadivano tutti lo stesso concetto.

All'epoca in cui Manzoni scriveva qualcosa cominciava a muoversi, almeno ufficialmente, un po' per effetto dell'Illuminismo, un po' sotto la spinta di una presenza più attiva, in ruoli da protagoniste, delle donne nella cultura romantica. Per quanto concerne Manzoni stesso, che sotto questo profilo è erede del pensiero illuminista, l'atteggiamento pare piuttosto ambiguo, o perlomeno cauto: da un lato descrivendo l'educazione di Gertrude denuncia una forma di condizionamento inaccettabile, dall'altro sembra propenso a sottoscrivere l'opinione di Vives e di Rousseau, pur avendo avuto modo di vivere a contatto con donne molto colte, come la stessa madre Giulia Beccaria o l'amica Sofie de Condorcet. O forse proprio la figura materna, amatissima ma per nulla corrispondente a quell'ideale di "modestia" che l'autore incarna in Lucia, gli suggerisce la necessità di contenere entro certi limiti l'emancipazione culturale della donna.

E questo ci porta direttamente al secondo principio, quello per cui un eccesso di cultura nella donna risulta addirittura dannoso. Il principio ha una sua giustificazione, potremmo dire storica, dal momento che, in effetti, ogni volta che le donne hanno conquistato o ottenuto un minimo di considerazione sociale, e quindi anche un diverso spazio culturale (con l'avvento del cristianesimo, ad esempio, o con quello della società industriale), le basi del tradizionale dominio maschile sono state scosse, e per rinsaldarle si è dovuto ricorrere alla caccia alle streghe, in modo più o meno cruento. In questo senso dunque l'istruzione femminile risulta pericolosa (per l'ordine tradizionale) in quanto porta la donna a prendere maggiormente coscienza del ruolo subalterno cui è relegata, a non accettarlo e a mettere quindi in pericolo l'intero sistema dei rapporti di forza.

Da ciò conseguono direttamente le finalità tradizionali dell'educazione femminile, che sono quelle di preparare le giovinette essenzialmente e soltanto ai loro ruoli di spose, di madri e di massaie.

Il caso di Gertrude ci porta però a considerare una forma di condiziona-

mento femminile più specifico, legato ad un periodo e ad una società particolari: quella della monacazione forzata. Come spiega con semplicità e chiarezza Manzoni, nelle famiglie aristocratiche le ragazze conoscevano, oltre a quella del matrimonio combinato per interesse, un'altra, forse peggiore, forma di coercizione: il convento. Anche in questo caso valeva una considerazione economica. Per dare in sposa una ragazza la famiglia era costretta a fornirle un'adeguata dote, in denaro o in beni, mentre la soluzione del convento risultava decisamente più economica. Il padre di Gertrude è così determinato a trasmettere intatto il patrimonio familiare al primogenito da imporre l'assunzione dei voti a tutti i figli cadetti, maschi e femmine: tanto più a Gertrude, che è l'ultimogenita. L'educazione della fanciulla è quindi finalizzata, sin dalla nascita, a farle accettare la sua sorte come naturale e senza alternative. Tratteremo più avanti i modi di questo condizionamento; per il momento è sufficiente ricordare che l'imposizione di una scelta claustrale ha continuato ad essere esercitata, nella società occidentale, fino alle soglie della nostra epoca, soprattutto per coprire o cancellare intollerabili *perdite dell'onore* da parte delle fanciulle e delle famiglie stesse. Ancora oggi, del resto, in molte aree del terzo mondo l'assunzione dei voti religiosi rimane per molte giovani l'unico modo per sfuggire alla miseria e ad una condizione familiare di vera e propria schiavitù.

Si è già sottolineato come la ricostruzione dell'infanzia di Gertrude, pur risultando pienamente verosimile (perché fondata sull'esperienza diretta dello stesso Manzoni e sulla sua conoscenza dei comportamenti sociali e familiari) rappresenti nel contesto dell'intera vicenda la parte più decisamente *letteraria*, nel senso che è totalmente frutto dell'invenzione narrativa dell'autore. Manzoni aveva tuttavia anche presenti, nello scrivere queste pagine, dei modelli narrativi particolarmente diffusi nel Settecento e nella cultura romantica. Il tema dell'educazione femminile era stato toccato, infatti, da innumerevoli autori, sia nel teatro (Goldoni, Molière, ecc) che nel romanzo (De Foe, Richardson, ecc) da posizioni e con atteggiamenti diversi. In genere, quando la trattazione aveva il senso di una denuncia, ad essere messi in discussione erano i modi, severi ed antiquati, e non la sostanza o la finalità. Erano rappresentate fanciulle soggette ad una disciplina feroce e stupida, e si sottolineavano gli esiti negativi, a volte addirittura tragici, di questa pratica. Nei rari casi in cui venivano raccontate esperienze felici, con genitori illuminati e atmosfere serene, il risultato era comunque la perfetta

integrazione della giovane nel suo ruolo domestico: anche perché in fondo a raccontare erano sempre gli uomini.

Manzoni si allinea perfettamente a questa tradizione: ad un'educazione sbagliata e costrittiva corrisponde una pessima monaca, ad una disciplina amorevolmente trasmessa corrisponde Lucia, la perfetta moglie e madre. Le cose si complicano quando cominciano a raccontarsi, in opere dal carattere fortemente autobiografico, le donne stesse. È il caso ad esempio di Charlotte Bronte, che in *Jane Eyre* rievoca la drammatica esperienza di un sistema educativo capace di spegnere nella donna ogni scintilla di fantasia, di intelligenza e di autonomia. Con le Bronte, con Jane Austen (che non ha raccontato nei suoi romanzi questa esperienza, ma l'ha in parte vissuta, almeno sino a quando il padre, ben diverso dal principe manzoniano, non decise di ritirarla dalla scuola femminile tradizionale e di darle una libera e moderna educazione in casa), con le altre scrittrici che cominciano a fiorire soprattutto in Inghilterra e in Francia nell'età del Romanticismo il tema dell'educazione femminile, collegato a quelli più generali delle pari capacità intellettive della donna e della necessità di modificare i rapporti tra i due sessi, diventa comune. Poco alla volta anche l'atteggiamento maschile comincia ad essere riveduto, come dimostra Thackeray ne *La fiera delle vanità*, dove è rappresentato il conflitto tra i modelli educativi proposti alle due figlie dal padre, favorevole ad un'educazione libera ed aperta, finalizzata solo a sviluppare l'intelligenza e le capacità, e dalla madre, rimasta legata all'idea che l'unico ruolo femminile sia quello domestico. Meno comune, ma anch'esso frequente, soprattutto nella letteratura d'appendice del secondo Romanticismo, sarà il tema della monacatura forzata. Basti ricordare, tra le opere più significative, la *Storia di una capinera* di Verga.

Le pagine nelle quali Manzoni racconta il percorso *educativo* di Gertrude presentano moltissimi motivi di interesse, sia sul piano della tecnica narrativa che su quello della posizione etica dell'autore. Cercheremo di coglierne ed approfondirne alcuni tra i più significativi. Gertrude viene introdotta sulla scena del racconto come *la nostra infelice*, ne uscirà come *la sventurata*. In mezzo c'è una storia che il lettore segue già con la consapevolezza che si tratterà di un dramma e già conoscendo, in fondo, la disposizione d'animo dell'autore al riguardo. È una tecnica opposta a quella della narrazione oggettiva, nella quale il narratore finge di conoscere gli sviluppi di una vicenda assieme al lettore. Viene eliminato l'elemento della sorpresa, delle possibilità diverse di sbocco: il lettore viene da subito guidato ad acco-

starsi alla storia con una particolare disposizione. Sappiamo che Gertrude sarà un'infelice anche prima di sapere per quali motivi, e leggeremo la sua storia preparati a viverne la drammaticità. Manzoni però non si limita ad anticiparci la chiave di lettura della vicenda: ci offre anche gli elementi per interpretare il suo sentimento al riguardo. Nel caso di Gertrude l'autore fa un'eccezione al suo rigorismo morale e sembra ammettere che qualche volta il male non sia solo una scelta, e una responsabilità di chi lo compie, ma quasi un destino. Gertrude non incarna certo le virtù cristiane, ma bisogna ammettere che tutto e tutti, in famiglia come nel convento, sembrano congiurare affinché queste virtù non le conosca nemmeno.

Un altro elemento narrativo importante è costituito dalla figura del padre. È una delle tante sfaccettature attraverso le quali Manzoni dipinge un'unica figura, quella del gentiluomo aristocratico. Ne abbiamo già conosciuti in precedenza altri aspetti: la prepotenza meschina e vile in don Rodrigo, l'impudenza sfacciata nel cugino Attilio, l'arroganza del potere nel Conte zio e quella del rango nell'avversario di Ludovico. Lungo il racconto ne incontreremo altri ancora, come la fossilizzazione intellettuale in don Ferrante, ecc. Il padre di Gertrude vi aggiunge la grettezza e l'aridità dei sentimenti, estesa persino all'istinto più naturale, quello paterno. Non è improbabile che, almeno per certi tratti di questa figura, Manzoni si sia ispirato al carattere del proprio padre, il conte Pietro; ma è un'intera classe sociale, e il suo modo di intendere il prestigio e il potere, ad essere messa sotto accusa.

Uno dei momenti più toccanti della storia giovanile di Gertrude è quello del passaggio dalla condizione di *povera innocentina*, ignara della sua sorte, alla consapevolezza di dover sottostare ad un obbligo, e al conseguente rifiuto. Gli stati d'animo successivi vengono analizzati magistralmente dall'autore, dall'innocenza alla disperazione, e quindi dall'abbandono al peccato. Nel corso della trasformazione, il progressivo smarrimento di Gertrude è sottolineato dai comportamenti estremi entro i quali ella si dibatte: ora, infatti, invidia le compagne destinate al matrimonio, le odia e cerca di ferirle con cattiverie e sgarbatezze, ora ne ricerca invece la compagnia e il conforto. Quando arriva il momento della prima uscita dal monastero, dopo otto anni di noviziato, ogni sua volontà positiva è definitivamente schiacciata, ma agli occhi del lettore la poverella risulta ormai solo una vittima. Ha tentato di essere sincera, di esporre anche le sue ragioni, e ne ha ricavato solo una gran collera del principe, che le viene comunicata *con un contegno di mistero, di*

disgusto e di compassione dalla badessa. Non le rimangono alternative all'ipocrisia: *“La giovinetta intese, e non osò domandar più in là”*.

Per quanto riguarda più strettamente il nostro tema, e cioè l'educazione di Gertrude, è da notare che tra gli argomenti utilizzati dai genitori per indirizzare la fanciulla alla vita monastica non ce n'è alcuno di carattere religioso o morale. Le si parla di prestigio, di potere, del rango e del comportamento più confacente allo stesso, ma mai di possibili gioie dello spirito o di doveri morali. La modestia, l'umiltà, la carità – le virtù richieste ad una buona cristiana e tanto più ad una monaca – non sono nemmeno prese in considerazione. Le cose non cambiano in convento, dove alla bambina viene riservato un trattamento di riguardo che la distingue dalle altre e contribuisce a coltivarne il senso di superiorità, oltre che ad isolarla dalle sue coetanee. *“La religione”*, dice Manzoni, *“come l'avevano insegnata alla nostra poveretta, e come essa l'aveva ricevuta, non bandiva l'orgoglio, anzi lo santificava e lo proponeva come mezzo per ottenere una felicità terrena”*.

Infine, un'ultima considerazione. Manzoni sottolinea il carattere insinuante e subdolo di questa educazione: *“Nessuno non le disse mai direttamente: tu devi farti monaca. Era un'idea sottintesa e toccata incidentalmente in ogni discorso che riguardasse i suoi destini futuri”*. A Gertrude vengono dati, già dalla prima infanzia, dei balocchi che la condizionino a ciò che per lei è già stato deciso: bambole vestite da monaca, santini ecc., e persino i complimenti o i rimproveri che le vengono rivolti sono finalizzati ad abituarla al suo ruolo. *“Che madre badessa!”* è la lode massima per il suo aspetto.

In fondo si ha la sensazione che le cose, per le ragazze, non siano cambiate molto dai tempi di Gertrude. Oggi non si vedono proporre santini, ma sin dai primi anni di vita sono inondate di Barbie, di kit per indossatrici, per creatrici di moda o, nelle famiglie meno ambiziose, per cuoche provette: e poi arrivano i modelli televisivi e cinematografici, quelli dei rotocalchi e tutto l'apparato di persuasione che impone di essere belle e vincenti, simili a questa o a quest'altra. Una pubblicità televisiva recita: *“o sei gazzella o sei leone”* e sintetizza molto bene quello che in fondo da ogni parte, in famiglia, nelle compagnie, a scuola, sul lavoro, viene loro ogni giorno ripetuto e che il padre di Gertrude, più esplicitamente, esprimeva dicendole: *“quando sarai madre badessa, allora comanderai a bacchetta, farai alto e basso”*. Quando sarai madre badessa, quando cioè sarai quella che io voglio che tu sia.

Contro l'educazione al femminile: le ribelli del Romanticismo

Le opinioni che Manzoni esprime sull'educazione femminile, in positivo e in negativo, attraverso le vicende parallele ed opposte di Gertrude e di Lucia, sono di fatto comuni a tutta la società occidentale della sua epoca. La convinzione di un'inferiorità intellettuale femminile, e quindi dell'inutilità di qualsiasi progetto educativo serio e paritetico, è altrettanto diffusa nel mondo protestante come in quello cattolico, nell'Inghilterra della rivoluzione industriale come nella Francia illuminista e rivoluzionaria, nel Romanticismo tedesco come in quello italiano. Sono innumerevoli gli scrittori contemporanei di Manzoni che manifestano apertamente il loro pregiudizio antifemminista, e l'elenco comprende tutti i maggiori, da Coleridge a Byron e a Keats, da Chateaubriand a Stendhal e ad Hugo: tutti costoro insistono particolarmente sullo *pseudo-intellettualismo* femminile, e volgono i loro sprezzanti attacchi soprattutto contro le donne colte. Questo atteggiamento rispecchia un modo di pensare senz'altro scontato, che è stato proprio di tutte le classi sociali, e quindi anche di quella intellettuale, in ogni epoca: ma testimonia anche, per l'insistenza sul tema della cultura e per il tenore particolare della polemica, dell'esistenza di qualcosa di nuovo e di come questo qualcosa venga avvertito come elemento di disturbo, o addirittura come un pericolo, per una società maschile fondata su una presunzione di superiorità.

In realtà il dibattito sull'opportunità o meno di un'educazione femminile, o "al femminile", si è aperto in Europa già da diverso tempo, almeno dall'età della Controriforma. Risale infatti a questo periodo la creazione delle prime congregazioni che avevano come scopo specifico l'educazione femminile, ad esempio le Orsoline, e che formulavano progetti educativi particolari. La novità è costituita, a dire il vero, più dall'attenzione rivolta al problema che dalle soluzioni: il modello proposto è infatti quello dell'educazione alla modestia, alle virtù domestiche, alla sottomissione coniugale. E tuttavia già il fatto che venga riconosciuta l'opportunità, anche per una donna, di un regolare corso di studi, è un elemento di rottura, al quale si aggiunge il fatto che la cultura è un virus difficilmente controllabile, che una volta inoculato, in qualsiasi forma, ha poi sviluppi imprevedibili.

Questi sviluppi cominciano ad essere avvertiti già nel '600 e provocano reazioni diverse: da un lato c'è infatti l'attacco feroce e sarcastico, quello contenuto ad esempio nella satira di Molière; dall'altro c'è un'attenzione sempre più profonda che porta, ad esempio, Fenelon in Francia e il dottor Johnson in Inghilterra a scrivere specifici trattati sull'educazione femminile, nell'intento di sottrarla al controllo esclusivo della Chiesa e di fare prevalere i caratteri laici, economici e sociali su quelli religiosi. Su quest'ultimo aspetto si concentra ulteriormente il dibattito nell'età illuministica. L'affermazione delle idee di diritto e di uguaglianza tra gli uomini porta alla ribalta il problema della discriminazione sessuale, ma la risposta non viene dai filosofi della ragione, che in sostanza sono tutti concordi nel continuare a considerare quella femminile come una condizione inferiore, o al più di minorità; a sollevare il problema, sono stavolta le donne in prima persona, le donne che cominciano ad essere protagoniste economiche con la rivoluzione industriale e protagoniste politiche con quella francese, e che soprattutto cominciano ad essere protagoniste culturali e a far sentire la propria voce attraverso la letteratura.

Nel 1792 compare in Inghilterra "*A vindication of the rights of women*" di **Mary Wollstonecraft**, l'opera che apre ufficialmente il dibattito sulla questione femminile. La Wollstonecraft è sposata con William Goodwin, uno dei precursori dell'anarchismo, e morirà dando alla luce Mary Shelley, l'autrice del famoso Frankenstein. Non è la prima donna a trattare il problema della condizione femminile, che in qualche modo era già stato toccato da alcune scrittrici, soprattutto francesi, nel '600 e nel 700; ma è la prima che si pone fuori dagli schemi e dai pregiudizi ereditati dell'età medioevale. È aiutata in questo indubbiamente sia dalla condizione familiare, in quanto il marito la incoraggia in questa sua battaglia, sia dal fatto che in Inghilterra esiste una tradizione ormai consolidata di tolleranza. Si consideri infatti che solo un anno dopo, nel 1793, in pieno periodo rivoluzionario, la francese **Marie Olympe de Gouge** paga con la vita la sua richiesta alla Convenzione di cancellare la discriminazione sessuale sulle libertà di parola e di voto. Entrambi gli eventi si collocano in un momento di grande trasformazione, quando cioè è ormai acquisito il concetto illuministico di diritto, e in modi diversi, attraverso riforme o rivoluzioni, esso comincia ad essere applicato alla realtà politica e sociale.

Si potrebbe notare in proposito come il problema della condizione femminile torni di attualità ogniqualvolta si producano nella storia dei cambiamenti di grande rilievo: è il caso della rivoluzione filosofica portata da Socrate, successivamente di quella morale prodotta dal Cristianesimo, poi ancora dall'età rinascimentale, dalla rivoluzione Industriale e, per arrivare più vicini a noi, dalla contestazione degli anni sessanta. Ogni volta la questione femminile si ripropone in coda ai movimenti di liberazione sociale, e ogni volta si ripetono, da parte dei diversi sistemi, delle reazioni durissime, che mirano a ricollocare le donne in una posizione subordinata. Possiamo ricordare gli attacchi di Aristofane ne "*Le donne in Parlamento*", oppure l'equazione donna-peccato creata dai padri della chiesa, a partire da san Paolo ma soprattutto dal V secolo dopo Cristo; o ancora la satira di Molière contro le donne colte, e la caccia alle streghe promossa dalle diverse chiese. Di questa reazione spesso sono portavoce anche gli stessi propugnatori delle nuove idee di libertà. Nel suo scritto, ad esempio, la Wollstonecraft polemizza con il più democratico degli illuministi, Jean Jacques Rousseau, che nell'*Emilio*, parlando di educazione al femminile e confrontandola con quella del protagonista, riafferma tutti gli stereotipi sul carattere femminile e quindi sull'inutilità di una educazione libera.

La voce della Wollstonecraft ha in realtà un peso relativo nel dibattito politico della prima metà dell'800, e in effetti la questione femminile comincerà a trovare sbocchi istituzionali concreti solo dopo il 1860. Essa tuttavia corrisponde ad un modo di sentire diffuso, che troverà espressione naturalmente prima nella letteratura che nell'ambito politico. Saranno le scrittrici inglesi e francesi a mettere sotto accusa la subordinazione femminile e di conseguenza l'assenza di ogni progetto educativo che non fosse finalizzato a questa subordinazione. In Inghilterra, in ragione anche dei cambiamenti prodotti dalla rivoluzione industriale nella mentalità corrente, sono moltissime le voci femminili che si levano a chiedere una diversa considerazione della propria potenzialità, delle quali danno testimonianza proprio con le loro opere. Le più importanti tra queste voci sono indubbiamente quelle di Jane Austen, di Charlotte Brontë e di Elizabeth Barrett Browning. Non è un caso che esse appartengano tutte alla prima metà del secolo: nel periodo immediatamente successivo, infatti, il dibattito passa dal piano letterario a quello politico, le questioni dibattute hanno un carattere sempre più pratico (il diritto al voto, il diritto di famiglia, ecc...) e alla letteratura e alla poesia è riservato uno spazio più privato ed intimistico. Non mancano certamente le

scrittrici anticonformiste di alto livello, come George Eliot, che adotta non a caso uno pseudonimo maschile, ma per trovare una voce che tratti il tema della condizione femminile in maniera altrettanto rivoluzionaria occorre arrivare a Virginia Woolf.

Tutte e quattro le autrici a cui si fa riferimento hanno una caratteristica in comune, che è paradossalmente quella di aver ricevuto un'educazione non in linea con i modelli previsti per le fanciulle delle loro epoche. Da un lato quindi esse possono essere considerate delle privilegiate, dall'altro questo privilegio lo hanno pagato scontrandosi poi con una società che non era pronta ad accettare donne educate secondo modelli non tradizionali. Proprio questo scontro le ha rese più lucidamente coscienti della forma di repressione esercitata sulla donna già attraverso l'educazione.

Jane Austen viene inviata dal padre in una scuola femminile tradizionale, ma viene poi ritirata quando il genitore si convince che l'istruzione che le viene impartita non ha alcun valore educativo e decide di provvedere personalmente ad aprirle orizzonti più ampi. La Austen è cosciente, oltre che ben felice, dell'eccezionalità sua esperienza educativa, e lo è al punto da coglierne anche gli aspetti negativi. Infatti ironizza sulle conseguenze di un'istruzione che avvenga solo attraverso la letteratura, per quanto libera ed ampia, perché questa induce le donne a pensare solo in termini letterari e a non confrontarsi con la realtà. La protagonista del suo romanzo forse più famoso, *Emma*, è un esempio concreto di questa deformazione di prospettiva. Educata liberalmente, ma nutrita solo di letteratura, scambia la vita per un romanzo e vorrebbe esserne l'autrice; si impegna quindi a tessere trame amorose e a combinare e a disfare coppie, fino a quando non provvederanno la vita e un suo saggio e paziente spasimante a farle capire le regole del gioco. La Austen sente quindi il disagio dell'assenza di un vero modello educativo al femminile e l'ambiguità di un'educazione magari paritaria, ma fondata su modelli maschili.

Alla protagonista di un altro suo romanzo, *The Northanger Abbey*, che è una grande lettrice, viene chiesto se legga anche libri di storia, ed ella risponde che lo fa solo per dovere, ogni tanto, perché non parlano di alcunché che la interessi e la coinvolga. Questo non significa che la giovane non ami la storia: non ama una storia che sembra escludere totalmente la presenza femminile e dà importanza solo a quanto è stato realizzato secondo i modelli maschili. In sostanza la Austen ha già intuito, forse più che capito,

che la soluzione del problema non sta solo nella parità dei diritti per quanto riguarda l'educazione, come per tutti gli altri aspetti, ma soprattutto nella creazione di eguali opportunità. Anne, la protagonista di *Persuasion*, a proposito del matrimonio dice: *“Non abbiamo altra scelta, trascorriamo il tempo relegate in casa, quietamente, a tormentarci. Voi siete costretti all'attività. Avete una professione, occupazioni e impegni che vi riportano al mondo”*. Gusto, stile, capacità di apprendimento, hanno in una donna ben poche occasioni di manifestarsi. E quando queste occasioni vengono faticosamente conquistate, magari da chi come la Austen vive costantemente tagliata fuori dagli ambienti culturali, il pregiudizio non viene affatto intaccato: cambia solo la forma in cui si esprime.

Se la Austen vive la sua condizione di donna “colpevolmente” intelligente dall'alto di una lucida e un po' distaccata ironia, ben diverso è l'atteggiamento che caratterizza le eroine di **Charlotte Bronte**. Le protagoniste dei suoi romanzi, prima tra tutte Jane Eyre, non sono né romantiche sognatrici né signorine benedicate che mortificano la loro intelligenza in attesa di un buon partito: sono giovani ribelli, lottatrici determinate a negare ogni condizione di sudditanza femminile, e a farlo prima di tutto attraverso il lavoro e l'emancipazione economica. I capitoli iniziali di *Jane Eyre* sono tutti all'insegna della rivolta, della formazione di un carattere che si forgia nell'ostinato rifiuto di regole e rapporti inaccettabili e disumani: e questa ribellione prosegue poi nei confronti dell'ambiente del collegio e del tipo di educazione in esso impartito. *“Lei sa che il mio scopo, allevando queste ragazze, non è quello di abituarle al lusso e alle comodità, ma di indurle alla fatica, renderle pazienti ed umili”*. Magari spingendo le privazioni e i sacrifici tanto avanti da portare le più deboli fino alla morte, e operando una vera e propria selezione in funzione del ruolo futuro già scritto. Questa è la missione della quale il direttore del collegio si sente investito e alla quale partecipano quasi tutte le sue collaboratrici. Ed è a questo progetto che Jane si oppone testardamente, imparando a disciplinare la sua rivolta senza minimamente attenuarne la forza. È significativo che al primo anno della esperienza collegiale, quello della ribellione, delle punizioni e dell'orrore, la Bronte dedichi cinque capitoli e liquidi poi in un paragrafo i successivi otto anni, quelli vissuti come allieva prima e come istitutrice poi in una situazione divenuta più accettabile e, anzi, stimolante. Il fatto è che l'autrice riversa in questa parte iniziale del romanzo le esperienze più drammatiche

e più formative della propria biografia. Orfana di madre a soli sei anni, terza di cinque sorelle in una famiglia con un solo figlio maschio, al quale vengono riservati, almeno in un primo momento, tutta l'attenzione e l'impegno educativo del padre, Charlotte vive le situazioni descritte nel romanzo personalmente: le due sorelle maggiori muoiono proprio in conseguenza della durezza della vita di collegio (come l'amata compagna di Jane, Helen Burns) e lei stessa e la sorella minore Emily vengono richiamate a casa dal padre appena in tempo per non subire la stessa sorte. Nella casa paterna essa completa la sua educazione in un'atmosfera di libertà e di vivacità intellettuale straordinaria, caratterizzata da un fertile sodalizio letterario con le sorelle Emily e Anne: ma si ritrova anche a dover assumere responsabilità da capo-famiglia e ad affrontare una situazione economica tutt'altro che florida. Lo fa alla sua maniera, accettando mansioni di governante prima e di istitutrice poi ben poco gratificanti, ma guadagnandosi la vita e l'indipendenza con il lavoro, come le sue eroine.

Nella sua ultima opera, la biografia in versi di *Aurora Leigh*, **Elizabeth Barrett Browning** ci presenta invece un caso di "educazione al femminile" che è in netto contrasto con la sua personale esperienza. La vera storia del suo sviluppo intellettuale è infatti rivelata da numerosi saggi autobiografici, alcuni dei quali scritti già durante l'adolescenza. Comincia a "frequentare la poesia" a quattro anni, e a sette già si dedica a "formare il gusto", oltre che a leggere la storia di Roma, della Grecia e dell'Inghilterra. Studia latino e greco e compone versi in entrambe le lingue, a quattordici anni vede pubblicato (privatamente) il suo primo poema e a diciannove licenzia la sua prima raccolta di poesie. Il tutto avviene sotto l'amorevole quanto tirannico controllo del padre, in un rapporto che ricorda quello di Monaldo e Giacomo Leopardi: come per il poeta di Recanati lo studio e la poesia sono la risposta ad una naturale inclinazione e a scelte culturali che nessuna costrizione può condizionare. Che significato hanno dunque le amare e sferzanti considerazioni di Aurora sulla educazione e sulla condizione femminile, (ins. *Lessi molti libri femminili ...*). La Barrett, come Jane Austen, è perfettamente consapevole della eccezionalità della propria storia, resa ancora più eccezionale dalla fuga d'amore con Robert Browning e dagli anni di "suprema felicità" vissuti con quest'ultimo in Italia. Scrive la biografia di Aurora proprio in quegli anni (il poema è pubblicato nel 1855) nella coscienza che ciò di cui lei ha potuto godere, un'educazione libera e un

rapporto affettivo basato sulla stima e sul rispetto reciproco, è – negato alla quasi totalità delle donne. Si potrebbe dire che il fatto di essersi realizzata, come donna e come letterata, invece di farle dimenticare la condizione delle altre, gliela renda ancora meno sopportabile. Sa che il suo successo è dovuto in gran parte al suo temperamento: *“Ho un intelletto per natura indipendente, che respinge quella subordinazione d’opinione che in genere si considera un necessario attributo della dolcezza femminile. Ma questo è un argomento sul quale sempre reagirò con energia, perché sento in me una coscienza quasi superba della mia indipendenza [...]”*.

Ma sa anche che quella “educazione al femminile” che le è stata risparmiata ha sempre avuto la finalità e il potere di spegnere gli spiriti indipendenti e creativi come il suo. *“I read a score of books on womanhood / To prove, if women do not think at all, / They may teach thinking (to a maiden aunt / Or else the author), – books that boldly assert / Their right of comprehending husband’s talk / When not too deep, and even of answering / With pretty “may it please you” or “so it is,” – / Their rapid insight and fine aptitude / Particular worth and general missionariness, / As long as they keep quiet by the fire / And never say “no” when the world says “ay”, / For fatal is fatal, – their angelic reach / Of virtue, chiefly used to sit and darn, / And fatten household sinners, – their, in brief, / Potential faculty in everything / Of abdicating power in it: she owned / She liked a woman to be womanly / And English women, she thanked God and sighed / (Some people always sigh in thanking God), / Were models to the universe. And last / I learnt cross-stitch, because she did not like / To see me wear the night with empty hands / A-doing nothing [...]”*. (Aurora Leigh, vv 427-449).

E ancora: *“By the way, / The works of women are symbolical. / We esw,prick our fingers, dull our sight, / Producing what? A pair of slippers, sir, / To put on when you’re weary – or a stool!” / Or else at best, a cushion, where you lean / And sleep, and dream of something we are not / But would be for your sake. Alas, alas! / This hurts most, this-that, after all, we are paid /The worth of our work, perhaps. In looking down / Thopse years of education (to return) / I wonder if Brinvilliers suffered more / In the water-torture ...flood succeding flood / To drench the incapable throat and split the veins.../ Than I did. Certain of your feebler souls / Go out in such a process; many pine / To a sick, inodorous light; my own endured [...]”*. (Aurora Leigh, vv 455-472)

Virginia Woolf definisce Jane Austen e Charlotte Bronte le scrittrici della “*età epica della letteratura femminile*”. Nel saggio *Una stanza tutta per me* ne esalta l’indipendenza intellettuale e psicologica e la capacità di resistere ai condizionamenti educativi ed ambientali, anche se non manca di sottolineare quanto entrambe, nei comportamenti pratici, fossero poi figlie della propria epoca. Riconosce dunque l’importanza del loro ruolo, ma vuole andare oltre il significato storico delle loro opere, vuole entrare nel merito del problema artistico. Per la Woolf è importante che le donne abbiano cominciato a far sentire la loro voce: ma è altrettanto importante che imparino a modulare questa voce, in maniera tale da conquistarsi il diritto di essere ascoltate. In altre parole, sono importanti l’inventiva, il coraggio, il talento, anche se non sono sufficienti a creare una grande scrittrice. Ci vuole qualcos’altro, ciò che possiamo definire lo stile. Jane Austen si inventò uno stile perfettamente naturale ed elegante, adeguato alle sue esigenze, e non se ne distaccò mai. Perciò, con meno genio letterario di Charlotte Bronte, ha detto infinitamente di più ... Tutte le più *antiche forme letterarie erano cristallizzate e fissate, all’epoca in cui (la donna) iniziò a scrivere. Solo il romanzo era abbastanza giovane da essere duttile in mano sua: un’altra ragione forse che ci spiega perché la donna scriveva romanzi*. La prima ragione cui la Woolf allude è che le scrittrici da lei prese in considerazione lavoravano in condizioni nelle quali era impossibile una vera concentrazione, in soggiorni comuni o in mezzo a continue interruzioni: e, più in generale che le donne mai hanno avuto uno spazio loro, fisico o economico, che consentisse una vera e propria indipendenza, pratica e intellettuale. La conquista di questa indipendenza (uno spazio tutto per sé) è la condizione per esprimere tutte le proprie potenzialità; l’altra condizione, subordinata alla prima, è la conquista di uno stile proprio, che consenta di fare della differenza non più un handicap sofferto e da superare, ma un simbolo distintivo, una qualità da rivendicare. La Woolf rappresenta il momento di passaggio alla maturità del femminismo: quello dal diritto alla parità al diritto alla diversità. Ma ritiene che anche la diversità debba esprimersi su un piano comune, quello dell’arte, che nella sua universalità supera ogni barriera e concilia ogni differenza, sessuale, sociale e culturale. L’insistenza della Woolf sullo stile finisce per farle decisamente preferire la moderata Austen alla combattiva Bronte, e per farle amare su tutte la raffinata Barrett Browning, della quale scrive una divertente biografia, raccontata dal punto di vista del cagnolino della poetessa, Flush. Ciò può portare a scorgere nel suo

femminismo un certo snobismo aristocratico. In effetti la visione che la Woolf ha della questione femminile è aristocratica: ma non tanto in senso snobistico, quanto per il fatto che la sua idea di realizzazione al femminile non può limitarsi, malgrado l'impegno diretto anche nelle lotte delle suffragette, alla conquista di diritti e di opportunità paritarie. La donna deve aspirare, secondo la Woolf, a qualcosa di più di ciò che spetta per diritto a tutto il genere femminile, e cioè uno spazio tra gli uomini: deve conquistarsi la stanza per sé in quanto individuo, persona singola. E questo non dipende più dal suo sesso o dalla sua condizione. Dipende dalla sua intelligenza.

Corinna ed Emma: il sogno e la caduta

All'origine della "letteratura al femminile", e quindi anche dei mutamenti nel concetto di "educazione al femminile" che si produssero nell'ottocento, si colloca indubbiamente *Corinne*, di **Madame De Stael**. Può apparire strano per una lettrice moderna che questo libro abbia esercitato tanta influenza, e non solo all'epoca in cui apparve, ma almeno per tutta la prima metà del XIX secolo, quando già circolavano opere di valore ben diverso come quelle delle Bronte, di Jane Austen e della Barrett Browning. E tuttavia proprio queste autrici, e con loro un'innumerabile schiera di altre letterate o "donne di genio", sono le prime testimoni del ruolo fondamentale che il mito di Corinne ebbe sul risveglio sociale e letterario dell'"altra metà del cielo". *"Corinne fu nell'ottocento la lettura giovanile di un tipo particolare di fanciulle: le giovinette di intelligenza e talento superiori alla media e provviste dell'ambizione di rendersi celebri fuori della cerchia domestica"* (E. Moers) Tutte queste giovinette, al di qua e al di là della Manica, ma anche dell'Atlantico, lo lessero, e tutte ne trassero lo stimolo ad uscire dal ruolo subordinato, intellettuale come sociale e politico, al quale la mentalità del tempo le confinava. Variava, naturalmente, il giudizio sul valore letterario dell'opera, ma era concorde quello sul suo effetto trascinate. Per Elizabeth Barrett Browning *"Corinne è un libro immortale, che merita di essere letto settanta volte, cioè una volta l'anno per tutta la vita"*; allo stesso modo la pensava Mary Shelley. Ad altre, come la Austen o Charlotte Bronte, una sola lettura era stata più che sufficiente, ma lo consideravano comunque un libro fondamentale.

In effetti la storia di Corinne, al contrario di quelle delle eroine letterarie da lei ispirate, appare oggi del tutto improbabile, e la lettura risulta molto faticosa. La bellissima *"poete, écrivain, improvisatrice"* entra in scena quando ha già raggiunto il culmine del successo, e addirittura al momento in cui viene incoronata in Campidoglio nel corso di una cerimonia tanto enfatica quanto assurda. Le informazioni sulla sua vita precedente ci vengono fornite attraverso vaghi e confusi flashback, e soprattutto in un finale che rende la vicenda alquanto rocambolesca. Corinne è figlia di un lord inglese e di una nobildonna romana, e proprio in Italia riceve, dopo la morte della madre, la prima educazione. Richiamata in Inghilterra dopo il secondo matrimonio del padre (lei ha quindici anni) soffre un rapporto freddo e ostile

con la matrigna, la quale incarna tutta l'aridità e la chiusura nordica, e cerca di soffocare nella giovinetta ogni talento artistico e ogni vitalità "meridionale". Dopo sei anni di questa prigionia Corinne fugge nuovamente in Italia e qui, non si sa come, perché il libro non ne parla, può dare sfogo alla sua genialità e raggiungere il successo. Non altrettanto felice è la sua carriera sentimentale. Si innamora infatti di un nobile scozzese, sceso nella penisola per il tradizionale Grand Tour, dal quale è inizialmente corrisposta, ma che sceglie alla fine un amore più tranquillo e convenzionale, proprio nella persona della sorellastra di Corinne, Lucile. L'esito della vicenda è poco felice per tutti i protagonisti. Oswald si annoia mortalmente nel matrimonio con Lucile (e non poteva essere diversamente, dopo che ha conosciuto la carica vitale di Corinne). Corinne muore dopo aver visto appassire, in seguito alla delusione amorosa, anche i suoi talenti artistici. La figlia di Oswald e Lucile, e nipote di Corinne, sembra più portata a seguire le orme della zia che i severi insegnamenti della madre, e quindi renderà difficilissima la vita a quest'ultima. Il tutto è condito di innumerevoli complicazioni, scene madri, citazioni classiche, paesaggi descritti alla maniera delle guide turistiche che cominciavano all'epoca ad andare di moda.

Da cosa nasce allora il fascino, il mito di Corinne? Direi più da quello che Corinne rappresenta che da quello che è, come figura letteraria. Nel romanzo sono già condensati tutti i grandi temi del dibattito sulla questione femminile, con la differenza, rispetto a *A vindication of rights of women* della quasi contemporanea Mary Wollstonecraft, che i problemi sono qui vissuti più sentimentalmente che razionalmente. Intendo dire che mentre nel testo della Wollstonecraft c'è una chiara consapevolezza della condizione femminile globale, e quindi si rivendica una emancipazione generalizzata, che derivi da un cambiamento non solo della mentalità, ma anche delle strutture socio-economiche e delle istituzioni politiche, nel romanzo della De Stael la consapevolezza è individuale, ristretta, e riguarda una condizione particolare, quella della "donna di genio". Quando Corinna insiste a studiare e a coltivare il suo talento, la matrigna "*mi aveva risposto che la donna [...]*" (pag. 304).

La soluzione, in questo caso, non sta nella trasformazione della mentalità e delle strutture, ma nel "cambiamento d'aria": via dalla chiusura e dalle convenzioni delle civiltà più evolute, verso luoghi nei quali l'arretratezza sociale consente in realtà maggiore indipendenza, libertà d'azione e spregiudicatezza – quindi verso l'Italia. È come dire che l'emancipazione è possibile solo a livello individuale, e non forzando la mano al futuro, ma rifugian-

dosi nel passato (il che coincide perfettamente con l'atteggiamento dei primi romantici nei confronti del progresso e delle rivoluzioni sociali ed economiche di fine settecento).

Altro tema fondamentale è quello della scelta relativa al tipo di realizzazione da perseguire. In altre parole: la realizzazione artistica o culturale e quella sentimentale non possono coesistere, almeno in un mondo come quello in cui vivono Madame de Stael ma anche Jane Austen e Charlotte Bronte (unica eccezione, la Barrett Browning). Non possono coesistere perché il mondo maschile, perfettamente incarnato da Lord Oswald, non è pronto né disponibile ad un confronto paritario, e dalla donna si attende sottomissione e adorazione: può essere momentaneamente affascinato da una personalità femminile forte come da una cosa eccezionale e curiosa, ma non accetta di veder messo in discussione il suo ruolo anche intellettualmente dominante. Di fronte a questo atteggiamento le eroine di tutta la letteratura al femminile, da Corinne in avanti, che pure sembrano aspirare soprattutto al grande amore o alla "felicità" coniugale, in verità non hanno scelta. Sono già condannate dalla loro nuova consapevolezza al fallimento, che si esprime a seconda dei casi nella rinuncia o nella rassegnazione. O si rassegnano a non essere interamente se stesse, e si rifugiano, come Jane Eyre, all'ombra protettiva di un uomo magari non padrone, ma almeno guida indiscussa, o rinunciano come Corinne al sogno amoroso, per difendere una malinconica libertà.

E tuttavia, abbiamo visto che qualche eccezione sembra possibile. Ho già citato il caso della Barrett Browning, che vive anni (pochi, per la verità) di felicità coniugale e assieme di intensa creatività artistica: ma la sua è una situazione un po' particolare, nel senso che anche all'interno di questa coppia c'è una personalità decisamente dominante, ed è la sua. Ancora più prossima ad una Corinne realizzata appare **George Sand**, che dopo aver fugacemente interpretati nella prima giovinezza i ruoli convenzionali di moglie e madre sceglie di vivere la realizzazione culturale, e ci riesce benissimo, conciliando il successo con i doveri materni e le passioni amorose con l'arricchimento e lo scambio intellettuale. Tanto la Barrett quanto la Sand diverranno, in modo diverso, figure di riferimento ideali per il mondo letterario femminile: ma ideali significa, per l'appunto, irraggiungibili ed inimitabili.

E le altre? Non mi riferisco alle "donne di genio", alle aspiranti o affermate scrittrici, attrici, pittrici ecc., delle quali ho parlato sin troppo. Intendo tutte le

altre, quelle alle quali la scelta non è nemmeno concessa e che per costrizione o per vocazione si sono accontentate dell'educazione convenzionale, sono state nutrite sin dall'infanzia di doveri, ruoli, modestia, soggezione. Cosa accade quando sono queste altre a non sopportare più il proprio stato? Anche se spiace dirlo, la migliore descrizione di una situazione del genere è offerta da un uomo, **Gustave Flaubert**, con il suo romanzo *Madame Bovary*.

All'educazione di Emma Flaubert dedica un intero capitolo. Essa si svolge all'interno di un convento, e si alimenta di letture che nulla hanno a che vedere con Corinna e con le eroine femminili del primo ottocento. Il capitolo sesto inizia proprio con "*Emma aveva letto Paolo e Virginia, e aveva sognato la casetta di legno [...]*". Più oltre si parla di Lamartine, o delle vite di donne sante, illustri e infelici. Insomma, tutto il repertorio romantico, quello legato al sogno, all'evasione, all'esotismo, digerito nella quiete sonnolenta del convento, e quindi più lentamente e profondamente assimilato. Da una simile intossicazione non si guarisce più: si può accettare momentaneamente la prosaicità della vita con Charles Bovary, magari per fuggire alla noia mortale della vita di campagna, ma si continua ad aspirare alla poesia: "*Ma in fondo al cuore aspettava un avvenimento [...] ogni mattina, nello svegliarsi, ella sperava per quel giorno, e ascoltava ogni rumore, si alzava di soprassalto, si stupiva che nulla accadesse. Poi, al tramonto, sempre più triste, desiderava trovarsi all'indomani*".

Emma finisce per non accontentarsi più dell'attesa. Fa in modo che le cose accadano, ogni volta confondendo il suo sogno con la realtà e ogni volta risvegliandosi più disillusa. Tutto nella sua vita viene trasfigurato dalla volontà ostinata di uscire dal pantano, tutto le ricade addosso. Accetta la propria gravidanza come una ulteriore occasione: "*Desiderava un figlio: sarebbe stato forte e bruno, e avrebbe avuto nome Giorgio, e anche questa idea di avere un figlio maschio era come la rivincita, in speranza, di tutte le sue impotenze passate. Un uomo, perlomeno, è libero: può errare attraverso passioni e paesi, superare ostacoli, assaporare tutte le più remote felicità. Ma una donna è sempre vincolata, inerte e nello stesso tempo flessibile; una donna si trova di fronte alle mollezze della carne e, contemporaneamente, ai legami della legge. La sua volontà, come il velo del suo cappello tenuto da un cordone, palpita a tutti i venti; c'è sempre qualche desiderio che la trascina, e qualche convenienza sociale che la trattiene [...]*".

Partorì una domenica, verso le sei del mattino, allo spuntar del sole.

– È una femmina! – disse Carlo.

Essa voltò il capo, e svenne” (cap. III, parte II).

Madame Bovary è letto generalmente come il romanzo della “povertà” spirituale della borghesia, che denuncia la mancanza di valori forti e radicati, il vuoto morale, l’ipocrisia e l’adesione a idealità di facciata tipici (secondo uno stereotipo che ha origine nel Romanticismo) di questa classe. Ora, è indubbio che Emma incarni molte delle caratteristiche attribuite alla piccola borghesia, provinciale e velleitaria: ma prima che un simbolo essa è una figura di donna vera, che in qualche modo cerca di ribellarsi al monotono e inutile scorrere dei giorni e chiede alla vita emozioni, sensazioni e significati più grandi. Il suo fallimento non è determinato solo da una debolezza del carattere, ma anche dalla mancanza di risorse culturali: è frutto di una società (e quindi di un modello educativo) che alla donna non geniale non lascia chance, non concede margini per una realizzazione diversa da quella domestica. Questo, Flaubert non ha bisogno di dirlo esplicitamente: lo dice la storia stessa, che corre verso la catastrofe finale con assoluta naturalezza, come lungo un percorso obbligato.

L’unica, magra consolazione (o forse un avvilitamento ancor peggiore) deriva dal fatto che la realizzazione, in verità, non è concessa a nessuno, meno che mai ai rappresentanti del mondo maschile che ruotano attorno ad Emma, dal marito ai seduttori di turno. Tutte le vite che si intrecciano nel romanzo appaiono in fondo meschine, tutti i rapporti sono falsi e convenzionali, non c’è spazio neppure per sogni liberi e autentici, perché anche questi sono modellati sui clichés romanzeschi. Alla fine l’unica che ci muove veramente a compassione è la povera Berte, che finisce a lavorare in fianda, e avrà ancor meno possibilità di sua madre. Tuttavia la compassione va estesa anche alle sue probabili figlie, nipoti e pronipoti, per le quali i sogni saranno moltiplicati dal cinema e dalla televisione, anche se la realtà rimarrà desolatamente la stessa.

1998



Viandanti delle Nebbie