

RIFLESSIONI CRITICHE SULLA PRASSI DIDATTICA CONTEMPORANEA

Fabio Minazzi

La Costituzione italiana nasce appunto dalla crisi della scuola fascista e da una concezione completamente nuova dei rapporti di classe, dalla persuasione cioè della possibilità, anzi della necessità di una rivoluzione democratica, unica via valida per la proposta trasformazione sociale in senso egualitario. Questa concezione postulava una scuola aperta, cioè una scuola inflessibilmente decisa a funzionare da strumento di avvicinamento sociale e di avanzamento delle classi umili.

(Tristano Codignola)¹

1. La forza silente della prassi didattica istituzionale

Secondo il filologo tedesco Victor Klemperer (Landsberg an der Warthe 1881 - Dresda 1960), autore del celebre *LTI – Notizbuch meines Philologen* (1947), nonché del non meno importante e significativo, *Ich will Zeugnis ablegen bis zum letzten - Tafelbücher 1933-1945* (1995), *la lingua pensa e ragiona per noi*. Non per nulla Klemperer ha analizzato, scandagliato e studiato dettagliatamente il modo silente, ma tenace, con cui la mentalità nazista, tramite la propaganda, si è progressivamente appropriata del linguaggio tedesco, incuneandosi progressivamente nelle parole, negli aggettivi, nelle frasi quotidiane e comuni, nelle parole composte, grazie alle quali è infine riuscita ad asservire ai propri fini politici e razzisti la lingua di Goethe e Kant, onde poter infine svolgere, a livello di massa, un ruolo affatto pervasivo presso la mentalità comune dei tedeschi, i quali si sono infine pienamente riconosciuti – quasi senza alcuna soluzione di continuità – nella stessa mentalità nazista che, in genere, hanno sempre condiviso e sostenuto fino al tragico crollo del nazismo.

Qualcosa del genere può essere ripetuto anche per le prassi sociali, civili e culturali connesse con le varie strutture istituzionali, le quali inducono i più, in modo più o meno consapevole, ad assumere passivamente e far proprio un determinato *abito* – il celebre *custom* humeano – che si trasforma, infine, in una sorta di «seconda natura» entro la quale il singolo e la massa finiscono proprio per addormentarsi – per dirla con Immanuel Kant autore dei *Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft* (1786) – «sul molle guanciale delle qualità occulte». In questo preciso senso allora anche *le istituzioni pensano e ragionano per noi*. *Pensano e ragionano* per noi proprio perché ci formano e ci plasmano continuamente in modo silente e non mai dichiarato apertamente, producendo quel senso comune che ci appare infine come del tutto «scontato» e «naturale» e nel quale si sviluppano tutti quei pregiudizi che non sono più avvertiti come tali. Questo rilievo vale anche, naturalmente e soprattutto, per le istituzioni scolastiche e per le connesse prassi didattiche le quali hanno sempre esercitato, nel

¹ Discorso alla Camera dei deputati del 19 dicembre 1962, *Atti parlamentari*, III legislatura. Discussioni, pp. 36469-36484.

corso del tempo e della vita degli studenti e degli stessi insegnanti (che sono stati a loro volta studenti!), una loro specifica e peculiare forza di penetrazione, di persuasione e anche di autentico condizionamento sociale e culturale, spesso assai rilevante e conclamato proprio nella misura in cui si è esercitato quotidianamente in modo silente. Del resto lo stesso Giovanni Gentile (Castelvetrano 1875 - Firenze 1944), autore e promotore della più importante riforma scolastica del nostro paese, era perfettamente consapevole, da filosofo e pensatore, di questa importanza decisiva delle prassi istituzionali per la formazione della mentalità comune e diffusa della società civile. Anzi, si può senz'altro aggiungere che da questo specifico punto di vista Gentile fu, al contempo, sia colui il quale ebbe la più penetrante ed acuta consapevolezza, critica e culturale, di questa immensa forza pervasiva delle prassi didattiche istituzionali, sia anche, per un curioso paradosso della storia, una delle principali vittime, certamente la più illustre, perlomeno dal punto di vista eminentemente filosofico, di queste stesse prassi. D'altra parte sul piano storico non si può neppure dimenticare che se il fascismo rappresentò l'innovativa e violenta risposta conservatrice (che seppe anche conquistare, negli anni Trenta, una sua base di massa e un esteso consenso) alla profonda domanda di trasformazione democratica del nostro paese, in questo preciso contesto il neoidealismo italiano rappresentò, al contempo, la più coerente giustificazione ed interpretazione del fascismo sul piano storico-culturale (*pace* Garin!). In questa sua precisa funzione culturale il neoidealismo, soprattutto grazie all'opera gentiliana, elaborò dunque una riforma scolastica che risultò essere del tutto consona al regime fascista e al suo preciso significato storico reazionario e conservatore decisamente antidemocratico.

In ogni caso, onde ben comprendere l'intrinseca problematicità di questa complessa e vischiosa situazione connessa con le prassi istituzionali della scuola italiana, sarà allora opportuno prendere le mosse proprio dalla celebre riforma della scuola di Gentile, varata e delineata nel 1922-23, ovvero pochissimo tempo dopo la violenta presa del potere da parte del fascismo, presa del potere attuata in palese e flagrante violazione dello *Statuto Albertino*. Questa riforma, che fu peraltro – e non a caso – definita dallo stesso Benito Mussolini, come «la più fascista» tra le riforme attuate dal suo governo (governo che ben presto si avviò alla gestione autoritaria e dittatoriale del nostro paese), nasce, tuttavia, da una lunga ed assai articolata riflessione didattica e culturale, le cui radici più profonde si radicano sia nelle celebri (e parimenti tormentate) discussioni della precedente *Commissione Reale per la Riforma della Scuola*, di cui fece parte un pensatore come Giovanni Vailati, sia anche nel più ampio e complessivo dibattito culturale, filosofico e teoretico in cui si trovò impegnato lo stesso neoidealismo italiano, tra la fine del XIX secolo e i primi anni del XX, nel complesso contesto della cultura europea del tempo.

Se si guarda alla riforma gentiliana da questo più ampio ed articolato punto prospettico storico-culturale e teoretico, diventa allora immediatamente più agevole comprenderne i punti di indubbia *forza*, come anche le sue intrinseche *debolezze*, le quali ultime, tuttavia, non le hanno impedito di costituire, per circa un secolo, un sicuro, stabile e fecondo punto di riferimento per il mondo istituzionale scolastico italiano e, più in generale, per la nostra stessa cultura civile italiana. Naturalmente non è ora il caso di svolgere una disamina completa della riforma gentiliana, che fu elaborata dal filosofo siciliano in collaborazione

diretta con i pedagogisti Giuseppe Lombardo Radice (Catania 1879 - Cortina d'Ampezzo 1938) ed Ernesto Codignola (Genova 1885 - Firenze 1965) e che fu emanata con diversi decreti legislativi nel corso del 1922-23. Tuttavia, non si deve tacere l'aspetto decisivo di questa riforma, per il cui tramite Gentile volle e seppe appunto «tradurre» nelle silenti strutture istituzionali della scuola italiana il proprio specifico punto di vista filosofico, teoretico e culturale. In tal modo proprio l'organizzazione istituzionale complessiva della scuola italiana – uscita sostanzialmente indenne sia dalle riforme di ministri fascisti come Cesare Maria De Vecchi (Casale Monferrato 1884 - Roma 1959) e Giuseppe Bottai (Roma 1895 - Roma 1959), sia anche dal crollo militare del fascismo – ha rappresentato il lascito più duraturo e tenace di questa riforma che le ha consentito di operare, plasmare e condizionare la mente e la cultura degli italiani fino ai giorni nostri.

Se allora si guarda alla riforma gentiliana da questo peculiare punto di vista, non si può non rimanere colpiti dalla sagacia strategica con la quale Gentile – posto nella privilegiata posizione di poter attuare e realizzare, senza grossi problemi istituzionali e politici, le sue idee filosofiche all'interno di un corpo istituzionale prezioso, complesso ed assai delicato come quello concernente le strutture scolastiche di un intero paese – non si sia lasciata sfuggire la ghiotta occasione per «dar gambe» istituzionali alle proprie posizioni teoretiche e culturali. Anche perché il governo autoritario fascista costituiva, *di per sé*, una garanzia autocratica in più per poter sottrarre la riforma ad ogni eventuale discussione parlamentare e culturale, utilizzando, appunto, la forza politica del governo fascista per imporre una riforma che doveva essere semplicemente applicata senza alcuna discussione, giacché «vuolsi così colà dove si puote ciò che si vuole» (I, V, 23-24). Ma, al di là di questa assai preziosa (anche se decisamente antidemocratica!) contingenza storica, che consentì effettivamente a Gentile di «blindare» politicamente la propria riforma, la quale non poteva dunque non essere accettata – perlomeno a parole – così come era stata partorita dalla mente del ministro, tuttavia, a tanta distanza di decenni, occorre saper anche cogliere ed individuare il suo preciso, ed invero decisivo, *punto archimedeo* culturale.

Punto archimedeo che, perlomeno a mio avviso, si radica – e non potrebbe essere diversamente – proprio nel punto di vista squisitamente teoretico della riflessione gentiliana la quale, non a caso, aveva attivamente collaborato con il neoidealismo crociano per sbaragliare la precedente – e sempre più infelice o decisamente comatosa – cultura positivista, onde imporre una nuova visione della cultura, del sapere, della conoscenza e della vita. Da questo punto di vista la visione neoidealista gentiliana trova un suo punto caratteristico oltremodo qualificante proprio nella peculiare tesi filosofica che nega drasticamente alla conoscenza scientifica (e, naturalmente, anche a quella tecnica) ogni portata veritativa e conoscitiva, degradando sistematicamente il sapere scientifico a quella dimensione inferiore dei cosiddetti pseudo-concetti di cui aveva già parlato apertamente Benedetto Croce nel quadro della sua autonoma riflessione filosofica. Né può tacersi come questa presa di posizione critica contro il pensiero scientifico, elaborata dal neoidealismo di Croce e Gentile, avesse anche una sua precisa radice proprio nella crisi della cultura scientifica che ha caratterizzato, complessivamente, il dibattito scientifico ed epistemologico europeo e mondiale tra la fine dell'Ottocento e i primi decenni del Novecento. In questo arco temporale la scienza fisica ha infatti dovuto prender atto della crisi

irreversibile dello storico paradigma newtoniano, che fu appunto scalzato criticamente dalle nuove prospettive della fisica quantistica e da quelle della fisica relativistica.

Di fronte a queste relevantissime e sconvolgenti rivoluzioni scientifiche, che hanno ridisegnato, in modo complessivo, l'immagine tradizionale della conoscenza scientifica, si era allora aperta, tra le stesse file degli scienziati militanti più impegnati, come anche in seno al mondo degli epistemologi più consapevoli, una franca discussione, molto vivace ed assai articolata, la quale ha infine trovato, soprattutto grazie alle posizioni dei convenzionalisti francesi, una nuova prospettiva teorica convenzionalista che è parsa costituire una buona e valida soluzione per riuscire a conciliare, in modo apparentemente interessante ed assai fecondo, il valore intrinseco delle differenti prassi scientifiche, con la necessità di non cadere più nel mito di una conoscenza scientifica realistica assoluta e intrascendibile, come invece erano stati interpretati, per molti decenni, la stessa fisica newtoniana e il suo valore epistemologico paradigmatico. Non per nulla il neoidealismo italiano finì proprio per guardare, con grande interesse, soprattutto al dibattito del convenzionalismo francese, perché, a suo avviso, proprio questa prospettiva filosofico-scientifica, patrocinata in prima persona da eminenti scienziati, sembrava infatti sancire, con le parole degli stessi scienziati militanti, la rinuncia, da parte della scienza, a poter conseguire una conoscenza vera ed oggettiva del mondo fisico. Rinunciando ad offrirci una conoscenza vera ed oggettiva del mondo, la scienza sembrava così disposta a ridurre senz'altro il suo ruolo e la sua stessa funzione culturale e teoretica alla dimensione pragmatica dell'utile e dell'operatività tecnica che rinuncia, per principio, a donarci una conoscenza obiettiva del mondo e della realtà in cui si vive. A fronte di questo «passo indietro» compiuto dalla riflessione scientifica, finiva allora per prendere ancor più forza proprio l'esigenza dei neoidealisti di rivendicare alla sola riflessione filosofica la possibilità effettiva (e culturalmente superiore) di poter attingere un vero sapere superiore, appunto quello teorizzato e delineato dalla ricerca idealista e dalla sola riflessione filosofica che si configurava così – hegelianamente! – come il vertice, sommo ed intrascendibile, della stessa ricerca culturale e spirituale.

Da questo punto di vista teoretico si comprende bene, allora, la stessa struttura gerarchica analitica della scuola forgiata e costruita dalla riforma gentiliana la quale, non a caso, ha collocato al vertice dell'istruzione scolastica una scuola come il Liceo classico, mentre ha relegato ad un ruolo socialmente e culturalmente inferiore tutte le altre scuole, delineando una precisa scala gerarchica e valoriale (radicata nel suo modo di intendere la cultura) che dal paradiso dei licei umanistici declina verso gli istituti tecnici per poi approdare, infine, all'inferno variegato delle scuole professionali. Da questo particolare punto di vista assume allora – per un curioso paradosso istituzionale – un fecondo interesse strategico proprio quell'anomalo Liceo scientifico che inizialmente Gentile non aveva neppure previsto e concepito. Gentile fu infatti costretto dalla società moderna in cui viveva a delineare infine l'impianto complessivo del Liceo scientifico, concependolo come la scuola in cui si sarebbero comunque formate le nuove generazioni di ingegneri di cui la società aveva effettivamente bisogno. In altre parole Gentile pensò di doversi occupare della costruzione di questo Liceo scientifico solo quando si rese conto che i gruppi dirigenti della nazione avrebbero avuto bisogno di potersi avvalere, socialmente parlando, della

collaborazione diretta degli ingegneri. Per questa ragione pensò allora di delimitare istituzionalmente una scuola come il Liceo scientifico in cui su una costola del Liceo classico (cui è tuttavia sottratto l'insegnamento del greco) si impianta l'insegnamento, più completo, articolato, approfondito e maturo (perlomeno al livello della scuola medio-superiore) delle discipline scientifiche. In tal modo proprio il Liceo scientifico rappresenta un interessante «ibrido» culturale entro l'impianto della riforma gentiliana, giacché in quest'ordine di scuola le «due culture», quella umanistica e quella scientifica sono comunque intrecciate e poste in una certa qual relazione che, dal punto di vista neoidealista, ne dovrebbe esaltare la peculiare differenza teoretica.

Il Liceo scientifico finisce infatti per costituire, entro l'impianto della riforma gentiliana, un interessante paradosso istituzionale, culturale e scolastico, che aiuta a meglio comprendere proprio le *linee di forza* di questa stessa sua riforma, come anche i suoi clamorosi *limiti* storici e culturali, proprio perché nella struttura istituzionale del Liceo scientifico gentiliano è agevole scorgere l'ossatura teoretica della sua impostazione culturale, filosofica e civile. Se si guarda infatti all'impianto istituzionale complessivo del Liceo scientifico è agevole scorgere la presenza rilevante delle principali e qualificanti materie umanistiche che vengono tutte insegnate con un'impostazione costantemente *storica*. Così si insegna la storia della letteratura italiana (come anche la storia della letteratura francese oppure la storia della letteratura inglese), la storia della filosofia, la storia dell'arte e, *last but not least*, la storia propriamente detta. Anzi, come è ben noto, proprio l'abbinamento, stretto e privilegiato, tra l'insegnamento della filosofia e quello della storia finì per creare non pochi problemi, soprattutto ai docenti di filosofia del tempo, la maggioranza dei quali si sentiva del tutto impreparata ad insegnare una disciplina come la «storia» (in generale!) il cui «oggetto» – *positivisticamente* parlando – finiva per risultare una sorta di autentica incognita. Si può infatti parlare, studiare e dominare la storia di qualche specifica disciplina o di qualche oggetto affatto delimitato, mentre appare molto più problematico studiare e conoscere *la storia in quanto tale*. Certamente la «storia in quanto tale» semplicemente non esiste come disciplina, perché, spesso e volentieri, questa disciplina generalistica, perlomeno e soprattutto a livello scolastico si riduceva – e si riduce, ancor oggi! – allo studio politico delle società e alla connessa considerazione delle loro dimensioni militari, economiche, civili e culturali. D'altra parte, perlomeno dal punto di vista neoidealista, la storia in quanto tale risulta essere invece pienamente concepibile proprio come storia del *Geist*, coincidente con l'evoluzione stessa dell'uomo. Anzi, idealisticamente parlando *Geist*, società e cultura fanno tutt'uno con la storia del pensiero e, quindi, perlomeno da questo punto di vista, ben si comprende la coincidenza tra storia e filosofia.

Di contro, tutte le materie scientifiche presenti nel Liceo scientifico, dalla matematica alla geometria, dall'algebra alle scienze naturali, dalla biologia all'astronomia, sono invece insegnate secondo un impianto metodologico decisamente anti-storico e rigorosamente «de-storificato», privo di ogni eventuale attenzione alla storia del pensiero scientifico (pensiero scientifico che in questa fase per Gentile, come anche per Croce, semplicemente non esiste e non costituisce, quindi, un oggetto di studio e di insegnamento). Semmai, in questa prospettiva, la storia è presente solo quale mera *cronologia* e non a caso i libri di testo scientifici si limitano ad introdurre nelle note dei riferimenti cronologici agli

anni e ai personaggi che hanno definito alcuni teoremi, scoperto alcune novità, etc. Così, all'interno della prassi didattica del Liceo scientifico, ci si trova di fronte, nella sua forma più caratterizzante, al clamoroso paradosso (che costituisce un paradosso culturale e teoretico) in base al quale la storia viene affermata e proclamata nella sua dimensione generale e retorica, per essere declinata unicamente in ambito umanistico, proprio nel momento in cui si nega invece la possibilità di studiare analiticamente la storia delle singole discipline scientifiche che quindi devono essere apprese in modo rigorosamente de-storificato, collocandole su un piano che sarebbe collocato, per principio, fuori della storia. Il che costituisce, appunto, un paradosso da più punti di vista. In primo luogo proprio nella misura in cui possiamo certamente ben comprendere cosa possa essere la storia della matematica, la storia della fisica, la storia della biologia, la storia dell'astronomia, la storia delle scienze naturali, etc. etc., mentre ci risulta molto più difficile comprendere la storia in quanto tale, priva di un suo specifico oggetto disciplinare delimitato e circoscritto che deve essere studiato e colto nel suo intrinseco sviluppo disciplinare. Ma tant'è, proprio questo paradosso teoretico alimenta, in secondo luogo, il nucleo vivificante della cultura teoretica gentiliana che si è poi tradotta in una specifica organizzazione disciplinare ed istituzionale scolastica, in virtù della quale è poi diventato *sensu commune di un'intera nazione* ritenere che le discipline umanistiche non possano neppure essere comprese e studiate al di fuori della dimensione storica, mentre sarebbe invece del tutto «naturale» ed indispensabile studiare le discipline scientifiche de-storificando necessariamente il loro oggetto specifico che si collocherebbe in una dimensione priva di storicità. Il che ha appunto determinato quel senso comune nazionale profondamente dimidiato ed alienato che presenta le «due culture» come due ambiti di ricerca affatto diversificati – *metodologicamente* diversificati – che finirebbero appunto per contrapporre in modo antagonista il pensiero umanistico alla dimensione della ricerca scientifica la quale ultima viene naturalmente privata di ogni valenza culturale e di pensiero per essere appiattita sulla sola dimensione tecnica, algoritmica e pragmatica. Col clamoroso risultato didattico e culturale – che, si badi, costituisce un risultato *necessitante* della stessa organizzazione istituzionale della scuola gentiliana – che la scienza viene sistematicamente ridotta alla sola dimensione algoritmico-calcolistica, trasformando, di conseguenza, il suo insegnamento in una mera *palestra di esercizi* che evita quindi, sistematicamente, di insegnare allo studente a *pensare matematicamente, fisicamente, biologicamente*, etc. etc.

In tal modo, proprio grazie alla sistematica de-storificazione delle discipline scientifiche, la *dimensione concettuale* della scienza viene espunta dalla sua didattica e la scienza, da dimensione oggettiva della conoscenza del mondo, viene fatta slittare, inevitabilmente, sulla dimensione pragmatico-strumentale, evirando il pensiero scientifico sia da ogni sua criticità immanente, sia anche dalla sua stessa dimensione concettuale. Il che costituisce, appunto, un'abilissima, silente e fondamentale *traduzione istituzionale* dello specifico punto di vista teoretico gentiliano che in tal modo viene collocato, silentemente, al cuore stesso dell'organizzazione scolastica istituzionale. Siamo così di fronte ad una traduzione istituzionale che risulta essere *silente* proprio nella misura in cui opera e funziona sempre in modo sotterraneo ed istituzionale, ovvero in modo apparentemente «neutro», all'interno della stessa organizzazione scolastica, generando così quel diffuso senso comune di una nazione e di una cultura in cui

si radica, a sua volta, la stessa percezione della contrapposizione tra le cosiddette «due culture». QED: in tal modo la riforma gentiliana della scuola riesce veramente a «quadrare il cerchio», piegando la stessa organizzazione istituzionale della scuola alle sue premesse teoretiche, trasformando infine le sue tesi culturali e filosofiche nel senso comune diffuso di un'intera nazione.

Operazione socialmente e civilmente tanto più abile e veramente pervasiva, perlomeno nella misura in cui le strutture istituzionali scolastiche operano ancor oggi, *quotidianamente*, nella mentalità degli studenti e degli stessi insegnanti (che, a loro volta, sono frutto di questa stessa organizzazione istituzionale che si estende dalle scuole elementari all'università), senza tuttavia mai dichiarare la propria «partigianeria» culturale e teoretica, presentandosi, invece, come lo strumento «neutro» ed «obiettivo» entro il quale viene semplicemente esercitato e disciplinato il processo formativo, civile e sociale, di un'intera nazione. Avendo così saputo intelligentemente «tradurre» la propria filosofia in una struttura istituzionale scolastica, la riforma gentiliana ha veramente saputo operare ad una tale profondità civile ed organizzativa che ha finito per demandare proprio alla prassi scolastica quotidiana il significato stesso della propria opera formativa. Tant'è vero che questo più profondo livello istituzionale-organizzativo della scuola gentiliana è sopravvissuto storicamente non solo al tramonto militare del fascismo, ma alla stessa eclissi della filosofia neogentiliana e, in questa veste connessa con l'organizzazione scolastica nazionale, è passata poi indenne anche attraverso la non esigua serie delle varie mini-riforme scolastiche successive, le quali non sono mai riuscite a scendere al livello strutturale dell'organizzazione istituzionale delle prassi della stessa formazione scolastica. Il che ha appunto consentito all'impianto di fondo della riforma scolastica gentiliana di superare molti decenni di vita repubblicana ripresentandosi ancor oggi come ben viva e vegeta entro le nostre scuole: quando nelle giornate scolastiche suona ogni mattina la campanella d'inizio delle lezioni, il nucleo vivificante della riforma gentiliana è sempre presente e continua ad operare silenziosamente, condizionando ancor oggi, sempre in modo pervasivo, la mentalità dei docenti, degli studenti e degli stessi operatori scolastici, i quali parlano forse di molte emergenze senza tuttavia essere neppure sfiorati dalla consapevolezza di vivere ancora all'interno di una precisa organizzazione istituzionale che, per ogni dove, tradisce le sue radici neoidealistiche e il segno della sua appartenenza alla cultura d'inizio Novecento.

Tuttavia proprio grazie a questo impianto istituzionale ed organizzativo strutturale di fondo, la scuola gentiliana finisce per essere profondamente dimidiata e teoreticamente scissa nel suo seno culturale ed istituzionale. Giova infatti ripetere con chiarezza (*repetita juvant!*) che proprio grazie a questa peculiare organizzazione istituzionale e disciplinare la scuola gentiliana riproduce quotidianamente la sua stessa mentalità teoretica, giacché per questa scuola da un lato si collocano le discipline umanistiche che non possono non essere insegnate con un approccio sostanzialmente storico-critico, mentre, dall'altro lato, si collocano, invece, tutte le discipline scientifiche le quali dovrebbero essere sempre insegnate con un approccio decisamente de-storificato, che ne metta in evidenza unicamente l'aspetto algoritmico, calcolistico, meramente strumentale, deprivandole, in tal modo, di ogni possibile riferimento alla *dimensione concettuale* che fa tutt'uno con storia del *pensiero scientifico*. Nell'attuare la sua riforma, Gentile era del resto pienamente consapevole che, configurando questa signifi-

cativa contrapposizione istituzionale – e metodologica – tra le discipline umanistiche (da insegnarsi con un approccio storico-critico) e le discipline scientifiche (da studiarsi con un approccio decisamente anti-storico e de-storificato), poteva tradurre – in termini istituzionali ed organizzativi – la sua stessa concezione teoretica del sapere, della cultura e della stessa riflessione filosofica. Infatti la scuola gentiliana, che dal punto di vista istituzionale e metodologico è ancora la nostra scuola contemporanea – contrappone sistematicamente il sapere umanistico al sapere scientifico e finisce, dunque, per educare lo studente (ed anche l'insegnante che costituisce il frutto più maturo di questa stessa scuola!) a studiare e considerare in modo profondamente diversificato le discipline scientifiche rispetto alle discipline umanistiche.

In tal modo l'organizzazione istituzionale di questa scuola non può che produrre un «senso comune» culturale, diffuso e di massa (anche presso gli stessi studiosi!), che risulterà essere in profonda sintonia proprio con questa sua singolare impostazione teoretica e culturale. Insomma: la scuola gentiliana non fa che recepire e tradurre nelle sue stesse strutture istituzionali quella tipica contrapposizione tra le «due culture» che ha costituito il tormento e la gioia della riflessione degli ultimi tre secoli della modernità, la quale si è contrapposta, complessivamente, alla precedente storia, plurimillenaria, in cui invece pensiero scientifico e pensiero filosofico si sono sempre profondamente intrecciati, dando vita ad una complessa e feconda articolazione del dibattito culturale che ha finito per contrassegnare, in positivo, la stessa storia della tradizione occidentale, come ha del resto ben illustrato un pensatore ed epistemologo italiano come Ludovico Geymonat (Torino 1908 - Passirana di Rho 1991), la cui grande e fondamentale *Storia del pensiero filosofico e scientifico* (1970-76, 7 voll.) costituisce, ancor oggi e non a caso, un *unicum* nel panorama degli studi internazionali, pur risultando inevitabilmente datata per diversi aspetti.

Nel compiere questa sua ambiziosa ed abilissima operazione di ingegneria culturale e civile, a Gentile non sfuggiva affatto come, in tal modo, poteva plasmare la stessa organizzazione scolastica ed istituzionale italiana ad immagine e somiglianza della sua stessa riflessione teoretica, avendo l'invidiabile opportunità di poter tradurre in termini istituzionali, organizzativi e pratici, il suo stesso pensiero teoretico. In altre parole a Gentile non sfuggì affatto come la sua riorganizzazione complessiva dell'intero ciclo scolastico della formazione nazionale, gli consentisse di mettere capo ad un'operazione al contempo assai delicata e di grandissimo valore culturale, ovvero a quella specifica riforma istituzionale grazie alla quale il nostro filosofo ha potuto tradurre in termini organizzativi, programmatici ed istituzionali le sue proprie idee filosofiche. In tal modo la sua visione teoretica del sapere si traduceva abilmente, con indubbia intelligenza istituzionale, in una specifica organizzazione scolastica che avrebbe poi riprodotto, anno dopo anno, lustro dopo lustro, decennio dopo decennio, la sua stessa concezione del sapere e della cultura. Meglio ancora: proprio questa «traduzione» istituzionale delle sue idee consentiva di diffonderle «anonimamente» per renderle infine «senso comune» della nazione. Proprio l'organizzazione istituzionale della scuola gli consentiva di porre in atto questo suo progetto radicato nella sua riflessione teoretica, trasformando così quest'ultima – peraltro in modo silente e non mai apertamente dichiarato – nella *mentalità comune* di un'intera nazione.

Come si vede l'operazione di Gentile fu veramente abile e condotta con una straordinaria capacità di sfruttare, al meglio, le opportunità politiche che gli erano state offerte dal particolare contesto storico in cui ha potuto operare come Ministro della scuola e dell'università. Tant'è vero che, non a caso, questa sua riforma è passata indenne anche in mezzo alla bufera del crollo militare (ma non istituzionale!) del fascismo, e non è stata sostanzialmente mai modificata neppure dagli ultimi – più o meno velleitari e contraddittori – tentativi di riforma, *à bricolage* (*pace* Luigi Berlinguer!) della scuola italiana. La riforma di Gentile non è stata mai scalfita – e scalzata – da tutti i vari tentativi che pure si sono affermati più recentemente in stagioni civili, storiche e sociali profondamente differenti, proprio perché nessuna riforma è mai riuscita a giungere al livello istituzionale più profondo *dell'organizzazione culturale gentiliana* la quale si radica, come si è accennato, all'interno stesso dell'organizzazione istituzionale della scuola e delle sue stesse prassi quotidiane di insegnamento. Così sono passati anni, lustri e decenni, ma l'impianto istituzionale complessivo della riforma gentiliana ha retto tutti gli urti e tutti gli scossoni della storia (ivi inclusa la contestazione del Sessantotto!), continuando ad esercitare la sua funzione e la sua influenza su generazioni di studenti e anche sulle molte generazioni di insegnanti – sia delle materie scientifiche sia delle materie umanistiche – che, *oborto collo*, si sono tutte formate all'interno di queste stesse strutture istituzionali. In tal modo la felice ed abilissima traduzione gentiliana del suo specifico e peculiare pensiero filosofico-teoretico in una particolare organizzazione istituzionale della scuola, basata su una diffusa e precisa organizzazione disciplinare della stessa didattica, ha costituito, indubbiamente, un suo capolavoro, che gli ha consentito di condizionare e plasmare, per generazioni e generazioni, la mente e la cultura degli italiani. Da questo punto di vista la riforma della scuola gentiliana può allora essere senz'altro affiancata all'altro suo grande capolavoro di organizzazione culturale ed istituzionale, ovvero alla realizzazione dell'*Enciclopedia italiana* con la quale Gentile ha senza dubbio eretto un duraturo monumento alla nostra cultura, monumento che costituisce anche un frutto innegabile della sua straordinaria capacità culturale sia sul piano scientifico, sia su quello organizzativo (non meno importante e decisivo).

Tuttavia se da questo punto di vista Gentile è uscito certamente vincitore, perlomeno nella storia di medio e lungo periodo, rispetto alla sfida posta dalla sua riforma scolastica, occorre però aggiungere che lo stesso Gentile è stato invece sconfitto su un altro piano, sia pur molto più delimitato e circoscritto, ma non meno significativo, che pure gli stava decisamente a cuore, ovvero sul piano connesso alle specifiche modalità effettive dell'insegnamento della filosofia. Gentile cercò infatti di reagire in modo originale ad una diffusa prassi dell'insegnamento della filosofia che gli sembra del tutto obsoleta e pienamente inadeguata rispetto all'obiettivo di poter far conseguire ai discenti una seria e solida preparazione filosofica. Di fronte alla diffusa prassi di chi riduceva sistematicamente la filosofia alla storia della filosofia oppure considerava la filosofia come l'occasione per intrattenere, liberamente, i propri studenti sui propri liberi pensieri, Gentile volle infatti introdurre, come vincolante, la prassi di ancorare lo studio e l'insegnamento della filosofia alla lettura, allo studio e alla considerazione, analitica e puntuale, di un classico della filosofia. Tuttavia, questo suo innovativo e apprezzabile tentativo di riuscire ad ancorare lo studio della filosofia alla *lettura dei classici* della filosofia occidentale costituì, in genere,

un fallimento complessivo, giacché nella ripetitiva concretezza della prassi didattica quotidiana, in genere adottata da tutti gli insegnanti di filosofia, il testo del classico della filosofia fu quasi sempre posto, *de facto*, tra parentesi, marginalizzato e del tutto minimizzato, mentre il manuale di storia della filosofia continuò sempre a «farla da padrone», condizionando sistematicamente lo studio della filosofia per numerose generazioni di studenti. Col bel risultato che, in genere e con poche e rare eccezioni, l'immagine complessiva della filosofia che posseggono gli studenti che hanno avuto il privilegio di poterla studiare nei licei è del tutto analoga alla classica immagine ciceroniana, in virtù della quale non si riesce neppure più a comprendere le ragioni teoretiche che hanno indotto ciascun pensatore ad elaborare il proprio specifico punto di vista filosofico. In tal modo lo studio della filosofia viene sottratto ad una sua precisa comprensione concettuale, per essere abbandonato ad una prassi meramente mnemonica che, naturalmente, non lascia alcun rilevante segno culturale nella mentalità dello studente il quale, più o meno, pensa, *à la* Cicerone, che la ricca galleria dei filosofi sia tuttavia riconducibile ad una sorta di galleria di «matti» che hanno fatto un uso alquanto disinvolto e libero delle parole. Del resto, come si è visto, la mentalità dello studente è ben plasmata, idealisticamente parlando, dall'idea di fondo che tra sapere umanistico e sapere scientifico esisterebbe una netta e drastica contrapposizione – ontologica e metodologica.

In tal modo, per quanto paradossale possa apparire, Gentile, che pure ha vinto sul lungo periodo della storia perché è effettivamente riuscito a rinsaldare la percezione – teoreticamente discutibilissima e fuorviante – relativa all'esistenza di una pretesa contrapposizione di principio tra scienza e filosofia, è invece risultato certamente perdente proprio dal punto di vista del tentativo di diffondere una migliore e più rigorosa *prassi didattica* per lo studio della filosofia, la quale non può non radicarsi nel *filosofato*, ovvero nell'incontro col testo del classico della filosofia. Su questo secondo livello, attinente la specifica prassi della didattica della filosofia, Gentile è stato così nettamente sconfitto dalla diffusa e deleteria prassi didattica che pone i manuali di storia della filosofia al centro dello studio di questa disciplina, relegando invece sistematicamente sullo sfondo lo studio e la conoscenza diretta dei classici del pensiero. Così Gentile, che pure ha vinto largamente la sua sfida sul terreno dell'organizzazione istituzionale complessiva della scuola italiana, è invece risultato perdente proprio all'interno di un ambito, sia pur molto più delimitato e circoscritto, come quello della prassi didattica dell'insegnamento della filosofia... Il che, dal nostro punto di vista, non fa che confermare la forza pervasiva delle stesse prassi istituzionali le quali, una volta che sono state codificate da una società, diventano un *custom* che è davvero difficile riuscire a scalzare e vincere.

2. La scuola e l'università italiana dalla riforma di Berlinguer alla «buona scuola» di Renzi

Nel corso degli ultimi anni la scuola italiana – e poi anche l'università del nostro paese – sono state sottoposte, nel breve e convulso volgere di pochi anni, a differenti riforme e contro-riforme che spesso si sono variamente annullate vicendevolmente, sottoponendo il mondo della formazione – scolastica ed universitaria – ad un vero e proprio *tour de force*, particolarmente sfibrante e, complessivamente, assai poco produttivo, che lo ha tuttavia messo in ginocchio da molteplici punti di vista. Grazie a questa stagione di convulse «riforme»

si è infatti avviato un processo che non si è ancora concluso, ma che ha variamente intaccato e differentemente distrutto il mondo della scuola e della formazione universitaria togliendole, progressivamente, molto valore intrinseco.

L'inizio di questo processo di messa in discussione progressiva della scuola pubblica italiana può essere individuato proprio nella cosiddetta «riforma Berlinguer» emanata con la legge del 10 febbraio 2000, n. 30 che ha imposto una modifica strutturale e complessiva dell'insegnamento. Del resto Berlinguer fu il primo ministro di «sinistra» della pubblica istruzione, nel primo governo di Prodi e nel primo e nel secondo governo di D'Alema. Complessivamente Berlinguer fu dunque ministro della scuola dal 1996 al 2000. Lungo questo pur breve arco di anni riuscì, tuttavia, a conseguire l'invidiabile risultato di essere oggetto della maggior manifestazione unitaria di protesta e di contestazione che si registri nella storia complessiva della scuola italiana: nessun precedente ministro democristiano fu mai oggetto di tanta cortese attenzione da parte dei docenti della scuola. Infatti contro il cosiddetto e fantomatico «concorso» voluto da Berlinguer per «valutare» i docenti fu promosso, nel febbraio 2000, uno riuscitissimo sciopero generale del mondo della scuola che risultò essere ampiamente condiviso e variamente sostenuto, sempre con convinzione ed altrettanta determinazione, dalla stragrande maggioranza dei docenti della scuola di ogni ordine e grado. Con questa sua proposta Berlinguer riuscì infatti, mirabilmente, a scontentare l'intero mondo della scuola italiana, alienandosi la simpatia dei docenti di ogni ordine e grado, il che, naturalmente, determinò anche la rapida fine del suo mandato ministeriale che rischiava di far perdere alcuni milioni di voti a chi lo aveva voluto ministro dell'istruzione e dell'università. Questa famosa manifestazione di protesta, promossa dal mondo della scuola, fu del resto proprio innescata dalla volontà affatto «sinistra» del Ministro di voler «valutare» burocraticamente gli insegnanti tramite alcune «prove», assai discutibili e inconcludenti, in cui il merito culturale effettivo dei docenti era sistematicamente calpestato ed affossato dal privilegiamento di criteri sindacali e/o meramente burocratici. Pertanto l'etichetta ministeriale della «valutazione» risultò essere molto ambigua, anche se proprio per suo tramite iniziò comunque a diffondersi, soprattutto nel mondo politico italiano, assai corrotto e per nulla meritocratico, un'istanza ideologica burocratica ed affatto estrinseca della «valutazione» che finì poi per contraddistinguere, complessivamente ed assai negativamente, il successivo decennio del mondo della scuola e dell'università italiana.

In ogni caso il processo formativo strettamente scolastico previsto, sia pur *à bricolage*, dalla riforma Berlinguer prevedeva complessivamente tre cicli: quello della scuola dell'infanzia, quello del ciclo primario (la scuola di base), esteso a sei anni suddivisi in tre bienni, al termine dei quali era prevista una prova di valutazione per ciascun biennio, mentre la valutazione finale avrebbe assunto il valore di un esame di stato. Il ciclo secondario era poi esteso a sei anni, il primo dei quali sarebbe dovuto essere comune a tutti gli indirizzi, svolgendo una funzione «introduttiva». Inoltre il ciclo secondario veniva suddiviso in sei differenti aree, ovvero quella umanistica, scientifica, tecnica, tecnologica, artistica e musicale, che si sarebbero tutte concluse con un esame di stato. All'interno di questa ripartizione delle differenti aree di indirizzo, allo studente era inoltre garantita la possibilità di mutare a qualunque livello l'indirizzo dei suoi studi mediante l'attivazione di curiosi e specifici «ponti» (le cosiddette

«passerelle!») che, appunto, avrebbero dovuto garantirgli di passare, senza eccessivi problemi, da un indirizzo di studio all'altro. Al termine del primo triennio (con il quale si concludeva l'obbligo scolastico) era inoltre previsto un esame per il passaggio al triennio finale in cui l'offerta formativa avrebbe invece dovuto risultare più caratterizzata rispetto all'indirizzo prescelto. In ogni caso lo studente in possesso di una licenza media poteva anche interrompere gli studi, mentre con la riforma Berlinguer il ciclo formativo complessivo si riduceva, dai precedenti tredici anni (5 di elementari +3 di medie inferiori +5 di medie superiori) a dodici anni (6+6), con la riduzione di un anno dell'intero ciclo degli studi.

Non solo: la riforma Berlinguer prevedeva anche l'introduzione dei cosiddetti «crediti formativi» per ciascuno studente – sia per gli studenti delle scuole secondarie, sia anche per gli studenti universitari. In tal modo, *a latere* della valutazione conseguita da ogni studente in ciascun ambito disciplinare, sono nati questi *crediti e debiti formativi* che hanno finito per accompagnare lo studente nel corso del suo processo formativo, introducendo nel mondo della scuola un discutibile concetto «finanziario» intessuto, appunto, di «crediti» e «debiti». Molti di questi «crediti» potevano del resto essere conseguiti anche al di fuori del mondo scolastico (partecipando a corsi privati promossi da vari enti), creando una molteplicità di situazioni che miravano, complessivamente, a far perdere alla scuola la sua centralità nell'ambito del mondo della formazione. Il che era poi direttamente connesso ad un'altra decisione assunta da Berlinguer, in nome della quale le scuole pubbliche e quelle private furono senz'altro equiparate e considerate come del tutto equivalenti. Il che non solo finì per mettere in seria discussione un preciso dettato costituzionale – che vieta il finanziamento pubblico delle scuole private –, ma finì anche per dare la stura ad un mondo assai discutibile e corrotto come quello dell'istruzione privata italiana, al cui interno esistono peraltro molteplici «istituti scolastici» di vario grado ed indirizzo, in cui, pagando, è possibile «recuperare» assai agevolmente tutti gli anni eventualmente persi nel mondo della scuola pubblica. In tal modo proprio l'incredibile «cloaca» di queste corrotte e degradanti scuole private, prive, spesso, di ogni minima serietà formativa, fu di colpo equiparata ed innalzata al livello della scuola pubblica, con la conseguenza che il pur blando controllo di quest'ultima sulle scuole private venne completamente meno. In tal modo proprio il primo ministro di «sinistra» del mondo della scuola riuscì a compiere la sciagurata equiparazione istituzionale tra pubblico e privato, un'equiparazione che nessun precedente ministro democristiano aveva mai pensato di poter realizzare, proprio perché era a tutti noto il degrado complessivo (con pochissime e rare eccezioni) del mondo della scuola privata.

D'altra parte Berlinguer ha anche avviato, al contempo, una profonda riorganizzazione complessiva degli studi universitari la quale, tenendo conto soprattutto del modello diffuso in Europa e, in particolare, nel mondo anglosassone, ha complessivamente trasformato il percorso universitario introducendo una drastica distinzione tra il corso di laurea triennale rispetto a quello della laurea magistrale, di durata biennale. In tal modo il ciclo della formazione universitaria è stato generalmente organizzato (con poche eccezioni e ancor meno resistenze) su un percorso che ha allungato il periodo della formazione universitaria di un anno, trasformandolo in un percorso caratterizzato da tre anni di studi triennali seguiti da un biennio per la formazione magistrale. Que-

sta riforma del «3+2» è stata introdotta con l'intento, dichiarato e variamente sbandierato, di favorire una diminuzione del problema del fuoricorso, di operare un allineamento dell'università italiana a quella europea e, infine, anche con la presunzione di favorire una maggiore diffusione delle lauree nel nostro paese, innalzando così significativamente il numero dei laureati italiani (oltre ad aver innalzato di un anno il tempo di permanenza di un giovane nell'università, con il conseguente aumento delle spese connesse alle tasse universitarie). Oggi, a distanza di circa un decennio dall'introduzione di questa profonda modificazione del percorso degli studi universitari, si può dire che il suo esito complessivo è stato ampiamente fallimentare e negativo, proprio poiché la stragrande maggioranza degli studenti si ferma per lo più alla laurea triennale (la quale, spesso e volentieri, non fornisce alcuna seria qualifica disciplinare), mentre solo una esigua minoranza (in genere il 10% delle matricole di ciascun corso di laurea della triennale) prosegue negli studi magistrali. In tal modo molti attuali «laureati» sono stati socialmente turlupinati, perché si fa loro credere, istituzionalmente, di aver effettivamente conseguito una laurea la quale, in realtà, andrebbe considerata come un semplice diploma universitario. Inoltre il numero dei fuoricorso non è affatto diminuito, proprio perché il percorso universitario è stato nel contempo trasformato, riducendo i corsi annuali a corsi semestrali che, in realtà, si svolgono entro un trimestre effettivo di lezioni, nel corso delle quali lo studente studia delle «pillole» disciplinari che devono peraltro essere trangugiate ad una velocità trimestrale che non consente alcuna seria assimilazione critica di queste discipline. Infine, *last but not least*, va anche rilevato come con questa bella riforma universitaria ci siamo certamente allineati ai paesi europei, trasformando tuttavia, *in peggio*, il nostro sistema universitario e formativo, proprio perché anche in questo caso la moneta cattiva (*idest* il modello anglosassone) ha scacciato la moneta buona (il nostro precedente modello universitario di matrice humboldtiana). Pertanto la sintesi forse più efficace del clamoroso fallimento complessivo di questa funambolica riforma avviata da Berlinguer può essere espressa da una evidente formula matematica: $3+2 = 0$.

In ogni caso va anche aggiunto che la riforma Berlinguer della scuola (e non, purtroppo, quella dell'università!) fu tuttavia subito abrogata, nel 2003, senza neppure avere il tempo di entrare «a pieno regime» nell'ambito del mondo scolastico. Infatti la riforma di Berlinguer fu affossata dalla successiva «riforma Moratti» promossa dal nuovo ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca Letizia Brichetto Arnaboldi (coniugata Moratti) con la legge del 28 marzo 2003, n. 53. La Moratti fu ministro dell'istruzione dal giugno 2001 al maggio 2006 nel secondo governo di Silvio Berlusconi, il più longevo della storia repubblicana. La riforma Moratti oltre a rendere possibile l'anticipazione dell'iscrizione alla scuola dell'infanzia (per bambini di ventotto mesi) e alla scuola primaria (a partire dai cinque anni e quattro mesi compiuti), prevedeva che fin dal primo anno della scuola primaria fosse previsto l'insegnamento dell'inglese e l'uso del computer (due delle famose «tre i» della campagna politica berlusconiana: impresa, inglese ed informatica). Per quanto concerne inoltre i programmi, la riforma Moratti introduce un drastico cambiamento per lo studio della storia, della geografia e delle scienze nelle scuole primarie, mentre nelle scuole secondarie di primo grado viene reintrodotta l'esame di Stato, riducendo sia l'anno scolastico a ventisette settimane, sia le ore di insegnamento della seconda lingua comunitaria (da tre a due ore settimanali), e abolendo il

tempo prolungato sia nelle scuole primarie, sia nelle scuole secondarie di primo grado. Inoltre prevedeva l'introduzione del cosiddetto «portfolio», un documento che avrebbe dovuto accompagnare lo studente in tutta la sua carriera scolastica segnalando le diverse «abilità» da lui eventualmente acquisite. Per quanto concerne la scuola secondaria di secondo grado la riforma Moratti prevedeva due bienni cui si aggiungeva un anno finale che doveva terminare con un esame di maturità obbligatorio per accedere all'università. Per le scuole professionali era inoltre prevista l'introduzione dell'alternanza scuola-lavoro, cercando così di adeguare la scuola italiana alle scuole degli altri Stati europei. Anche nella riforma Moratti è prevista la possibilità di passare da un indirizzo di studi ad un altro tramite un esame integrativo concernente le differenti materie presenti nei vari indirizzi. Tuttavia anche la riforma Moratti fu poi «superata» e variamente integrata e/o modificata dalla cosiddetta riforma Gelmini entrata in vigore tra il 2008 e il 2011.

La riforma Gelmini – che prende il nome da Mariastella Gelmini, che fu ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca dal 2008 al 2011 durante il quarto governo Berlusconi – è stata introdotta grazie ad alcuni differenti atti normativi che si sono variamente succeduti, dalla legge del 6 agosto 2008, n. 133 (entro il cosiddetto «decreto Brunetta») al decreto-legge del primo settembre 2008, n. 137 (poi legge del 30 ottobre 2008, n. 169), dalla legge del 9 gennaio 2009, n. 1 alla legge del 30 dicembre 2010, n. 240 e, infine, al decreto ministeriale del 22 settembre 2010, n. 17, poi registrato dalla Corte dei conti in data 20 gennaio 2011. A tale ricca varietà di leggi e decreti corrisponde anche l'introduzione di alcune norme le quali sono tuttavia rimaste spesso del tutto inapplicate (come quella che prevedeva l'attribuzione, in via sperimentale, e solo in alcune scuole, di un *bonus* economico per i migliori docenti quale premio di produttività: normativa che è stata apertamente sconfessata poi dalla finanziaria del 2010). Per l'iscrizione dei bambini nelle scuole dell'infanzia il limite viene ristabilito in trenta mesi compiuti (contro i ventotto della riforma Moratti), mentre per ragioni finanziarie di risparmio viene reintrodotta la figura del maestro unico nella scuola primaria che dal 2009/10 avrebbe dovuto sostituire nelle prime classi della primaria i tre docenti per due classi precedentemente previsti secondo l'organizzazione modulare della scuola primaria. Viene inoltre reintrodotta la valutazione decimale nella scuola secondaria di primo grado (abolendo i precedenti «giudizi» di valutazione), mentre il monte ore viene diminuito, là dove scelto, da trentatré a trenta ore, con la riduzione di due ore per l'insegnamento della seconda lingua. Nell'esame finale per la licenza media viene introdotta la prova nazionale Invalsi per italiano e matematica.

Per quanto concerne la scuola secondaria di secondo grado, la riforma, attivata a partire dall'anno scolastico 2010-11, è entrata a pieno regime solo a partire dall'anno scolastico 2014-15. Per gli Istituti tecnici e professionali è stato operato un drastico taglio delle ore di insegnamento, con la riduzione di circa un terzo delle ore di lezione e la conseguente riduzione del personale docente. Rispetto agli indirizzi di studio presenti nella scuola secondaria superiore, che prima del riordino si articolavano in circa ottocento corsi sperimentali e in duecento progetti assistiti che prevedevano una miriade di percorsi, opzioni e sperimentazioni autonome poste in essere dalle singole scuole nell'ambito della loro autonomia didattica, viene operato un drastico ridimensionamento, perché tutto viene riordinato e semplificato, consentendo solo venti indirizzi di ordi-

namento i quali devono essere tutti uguali, unitari e obbligatori per tutta l'Italia. In tal modo tutte le molteplici sperimentazioni realizzate in piena autonomia dalle differenti scuole (licei, istituti tecnici e professionali), con l'individuazione di libere opzioni, sperimentazioni e percorsi autonomi e con quadri orari indipendenti, sono stati cancellati e proibiti. L'insegnamento della lingua inglese diventa obbligatorio per tutto il quinquennio, mentre l'insegnamento delle materie scientifiche (matematica, fisica, biologia, scienze naturali, astronomia e disegno tecnico) viene potenziato in alcuni indirizzi specifici e depotenziato in altri indirizzi di studio. L'area liceale viene riordinata in sei differenti indirizzi: liceo delle scienze umane, liceo artistico, liceo classico, liceo scientifico, liceo linguistico e liceo musicale e coreutica. Per quanto concerne gli Istituti tecnici si passa da dieci settori e trentanove indirizzi a due settori e undici indirizzi, mentre le ore di insegnamento settimanale scendono da trentasei a trentadue, intensificando l'insegnamento della lingua inglese e delle scienze integrate (biologia, fisica, chimica). L'impostazione degli studi tecnici è inoltre basato sul modello «2+2+1»: durante il primo biennio si studiano materie comuni, mentre nel secondo biennio si studiano le materie dell'indirizzo prescelto. Nell'ultimo anno sono invece previsti dei tirocini, se attuabili e disponibili, favorendo una più stretta integrazione tra il mondo della scuola e il mondo del lavoro. Anche gli istituti professionali, precedentemente suddivisi in cinque settori con ventisette indirizzi, vengono riorganizzati in due soli macro-settori con sei soli indirizzi possibili. Inoltre anche per gli istituti professionali le ore di insegnamento settimanale vengono ridotte a trentadue, anche se gli istituti professionali godono poi di una maggior autonomia organizzativa (potendo decidere il 25% delle ore del primo anno per poi giungere alla possibilità di decidere il 40% delle ore dell'ultimo anno).

La riforma Gelmini ha inoltre investito anche l'ambito dell'università con la legge 133/2008 che all'art. 16 prevede in primo luogo la facoltà di trasformare le università pubbliche in fondazioni di diritto privato, avviando così anche per l'alta formazione quell'equiparazione tra pubblico e privato che è stata intesa, *ideologicamente*, secondo l'esigenza di diffondere sistematicamente la privatizzazione, smantellando tutto ciò che è pubblico (come se il «pubblico» fosse sinonimo di inefficienza, mancanza di rigore e scarsa funzionalità, mentre il «privato» sarebbe invece sinonimo di efficienza, rigore e funzionalità, secondo i più vietati e logori luoghi comuni della propaganda politica più ideologizzata e strumentale). In secondo luogo, la legge 30 dicembre 2010, n. 240 ha profondamente modificato la *governance* dell'università italiana, prevedendo sia una nuova conformazione del Senato accademico e del Consiglio di amministrazione universitari (con l'obbligo dell'inserimento di soggetti esterni nel Consiglio d'amministrazione), sia l'abolizione delle tradizionali Facoltà universitarie che sono state sostituite dai Dipartimenti, i quali hanno così dovuto assorbire tutte le precedenti funzioni didattiche delle Facoltà. In tal modo si è voluto travasare *nel piccolo* (i Dipartimenti, che si occupavano prevalentemente e solo della ricerca scientifica) *il grande* (ovvero le Facoltà che erano il punto di riferimento per l'organizzazione della didattica universitaria), con tutti i conseguenti ed inevitabili problemi che si possono agevolmente immaginare. Infine, con un decreto del Miur del 22 settembre 2010, n. 17, sono stati predefiniti – ancora e solo per le università pubbliche, *of course!* – i requisiti vincolanti dei corsi universitari che hanno causato, per le sole università pubbliche, un forte e assai

drastico ridimensionamento dell'offerta formativa, mentre si è favorito, di contro, l'incremento indiscriminato delle università telematiche private.

Non privo di interesse sarà infine aggiungere che l'insieme complessivo di tutti i provvedimenti connessi con la non mai troppo lodata riforma Gelmini hanno prodotto notevoli e drastici tagli ai finanziamenti per l'istruzione pubblica, sia per le scuole pubbliche, sia per le università pubbliche, tagli che sono stati giustificati pubblicamente, senza alcun pudore civile, dalla necessità di ridurre il *deficit* dello Stato italiano. Per la scuola pubblica si è così registrata la perdita di più di 90.000 cattedre, la sparizione di circa 30.000 supplenti con incarichi annuali e di circa 40.000 posti per il personale non docente, mentre il mondo universitario ha subito continui e progressivi *tagli lineari* al suo finanziamento pubblico ordinario, che hanno compromesso, sempre più, il suo funzionamento, impedendo anche l'ingresso di nuove forze intellettuali nel mondo della docenza. Secondo le stesse fonti ministeriali, l'università italiana si colloca del resto molto al di sotto della media dei 27 paesi dell'Unione europea, giacché per la ricerca scientifica in Italia si stanziavano 12 euro in meno per abitante. Contro una media OCSE del 12,9% l'Italia investe infatti solo l'8,6%, risultando dietro paesi come Giappone (9,1%), Ungheria (9,4%), Francia (10,2%), Repubblica Ceca (10,4%), Spagna (10,5%), Repubblica Slovacca (10,6%), Portogallo (10,7%), Federazione Russa (10,9%), Germania (11,0%), Slovenia (11,2%), Polonia (11,4%), Austria (11,4%), Paesi Bassi (11,9%), Inghilterra (12,2%), Finlandia (12,2%), Belgio (12,2%), Irlanda (13,1%), Svezia (13,2%), Canada (13,3%), Stati Uniti (13,6%), Estonia (13,7%), Israele (14,2%), Australia (14,4%), Norvegia (14,9%), Danimarca (15,2%), Svizzera (15,7%), Corea del sud (15,7%), Brasile (19,2%), Messico (20,5%), Nuova Zelanda (21,6%). Questi dati sono invero drammatici: se in compagnia con il nostro ci sono paesi come l'Ungheria e il Giappone, che investono, come noi, meno del 10%, siamo invece molto distanziati da tutti i paesi che investono sopra il 15%, per non parlare dei paesi che investono ben il 20%. In ogni caso proprio noi siamo il *fanalino di coda* di questa graduatoria internazionale.

Se poi si considera la percentuale di spesa dedicata alla scuola e al mondo universitario e della ricerca rispetto al Prodotto Interno Lordo (il PIL), anche in questo caso il nostro paese si colloca nuovamente nelle ultime posizioni, perché da noi è investito nel mondo della formazione solo il 4,3% del Pil: anche in questo caso siamo in compagnia col Giappone (3,8%), con la Slovacchia e la Turchia (4,1%) e molto distanziati da paesi come la Danimarca e la Norvegia che si piazzano, invece, nelle prime posizioni della classifica mondiale. Occorre poi aggiungere come in Italia la gran parte della spesa per la formazione venga assorbita dall'istruzione primaria, secondaria e terziaria non universitaria, perché da noi solo il 24,5% dei finanziamenti è riservato all'educazione universitaria. Non è quindi un caso se l'Italia continua a registrare una percentuale di laureati che risulta essere tra le più basse rispetto a quella di tutti gli altri paesi europei. Di fronte a questo drammatico quadro negativo la soluzione dei nostri politici di operare dei tagli lineari nei confronti dei finanziamenti del mondo universitario si commenta da sé, proprio perché non ha certamente rappresentato una scelta lungimirante per il futuro del nostro paese.

Occorre aggiungere che la riforma dell'Università promossa dalla Gelmini si è strettamente intrecciata anche con la costituzione di una farraginosa e iper-burocratizzata *Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ri-*

cerca, istituita nel 2006 con un decreto legge (del 3 ottobre 2006, n. 262 poi convertito, con modificazioni, nelle legge del 24 novembre 2006, n. 286, collegato alla legge finanziaria per il 2007) e promossa originariamente dal secondo governo Prodi, con un altro ministro di «sinistra» come Fabio Mussi, allora ministro dell'università e della ricerca. Il regolamento dell'Anvur fu poi variamente modificato ed integrato con l'entrata in carica del quarto governo Berlusconi e col nuovo ministro Gelmini, che portò, infine, all'avvio effettivo dell'attività dell'Anvur a partire dall'11 giugno 2010. Grazie all'Anvur si è così introdotta una «valutazione» quantitativa e bibliometrica del sistema universitario e dei suoi (*horribile dictu!*) «prodotti» scientifici che ha dato luogo ad una «misurazione» meramente quantitativa, burocratica ed estrinseca del mondo della ricerca, la quale ha peraltro originato anche molteplici problemi. Infatti, non solo sono subito emerse numerose e singolari anomalie e contraddizioni, insieme ai costi e a vari altri «effetti collaterali» della valutazione *all'italiana*, ma è lo stesso sistema complessivo dell'Anvur – diventato, nel frattempo, legge intrascendibile per la gestione quotidiana del mondo universitario – che ha contribuito largamente alla progressiva «dicealizzazione» e alla folle «burocratizzazione» del mondo universitario, introducendo una distinzione di fondo (sempre meno occulta) tra atenei tendenzialmente di serie B, finalizzati unicamente alla didattica, ed atenei tendenzialmente di serie A, finalizzati esclusivamente alla ricerca. Anche in questo caso tutte le puntuali, molteplici ed analitiche argomentazioni critiche e di denuncia culturale e sociale avanzate da qualificati gruppi di ricerca universitari (come quelli che, per esempio, fanno capo al sito Roars che in questo ambito costituisce un modello di riferimento privilegiato) sono naturalmente rimaste «lettera morta», perché il sistema autoreferenziale dell'Anvur, per non parlare poi del sistema politico italiano, è andato sordamente per la sua strada, ignorando sistematicamente tutte queste documentate contestazioni e queste critiche analitiche che hanno anche prodotto volumi, saggi e appositi convegni di studio.

Il che ha determinato una situazione sempre più paradossale: nel momento stesso in cui il sistema universitario documenta *quotidie* il proprio fallimento complessivo, emblematicamente espresso dalla formula $3+2=0$, si sono al contempo moltiplicate, per ogni dove, proprio le istanze più burocratiche e meramente formali, di «valutazione», misurazione e astratta formalizzazione dei processi universitari, determinando così uno scollamento sempre più drammatico tra il mondo effettivo della ricerca e quello dello studio (sempre più abbandonati a loro stessi) che registrano una decadenza inarrestabile, mentre un sistema burocratizzato autoreferenziale, dagli ingenti costi sociali, pretende sempre più di tutto normare e di tutto misurare, mentre il mondo della ricerca crolla ai suoi piedi e, spesso e volentieri, i risultati stessi delle lauree triennali in ambito umanistico non sono neppure paragonabili al livello delle «tesine» di ricerca della scuola secondaria di alcuni decenni fa...

In questa situazione, ad un tempo caotica e disastrosa, nella primavera del 2015, il governo Renzi ha invece avanzato, non senza grande strepito mediatico, il suo progetto per la cosiddetta «buona scuola», presentata dallo stesso premier, peraltro con grande modestia istituzionale, come un'autentica «rivoluzione strepitosa» (*totidem verbis*). Questo progetto renziano si articola, nella stessa sintesi del premier, in dieci punti qualificanti: attribuzione di autonomia alle singole scuole; assunzione di 100.000 nuovi insegnanti; abolizione dei supplenti

(i dirigenti scolastici di ogni scuola potranno infatti indicare, a loro libera scelta e discrezionalità, i loro docenti); abolizione delle «classi pollaio» tramite la creazione di un organico funzionale; attribuzione di premi economici ai docenti in base al «merito», stabilito sulla base della scelta insindacabile del dirigente scolastico; attribuzione, a ciascun docente, di 500 euro per acquisti culturali per il suo aggiornamento; maggiore attenzione a materie come musica ed arte, insieme all'inglese e all'educazione motoria; trasparenza dei «curricula» dei docenti e dei bilanci degli istituti; sgravi alle famiglie previsti per la frequenza delle «scuole paritarie»; infine, la creazione di *school bonus* con la destinazione del 5 per mille alle scuole da parte delle famiglie italiane.

Fino ad ora la «buona scuola» non si è occupata dell'università, la quale continua comunque a languire nella situazione precedentemente accennata che ha trovato nel ministro Stefania Giannini il suo nuovo ministro in carica dal febbraio 2014. Tuttavia, scorrendo questi dieci punti programmatici della cosiddetta «buona scuola», è agevole constatare come anche questi interventi non entrino nel merito della scuola in quanto tale, ma si limitino a proporre alcune soluzioni organizzative che, se mirano auspicabilmente ad abolire lo storico precariato della docenza, tuttavia lo fanno con modalità che non possono non lasciare perplesso chi ha a cuore il bene della scuola italiana. Infatti il «concorso» previsto dal progetto della «buona scuola» si è rivelato, nelle sue stesse modalità di attuazione, una beffa per i candidati che in 150 minuti hanno dovuto rispondere a delle folli domande spesso scriteriate che avrebbero richiesto perlomeno otto ore di tempo per essere affrontate in modo adeguato. Ma anche in questo caso questi piccoli «dettagli» sono giudicati del tutto irrilevanti dalle teste d'uovo del ministero che si affrettano a cantare i peana della «buona scuola» proprio per compiacere retoricamente il potere politico. In ogni caso, se la «buona scuola» presuppone in primo luogo «buoni insegnanti», è agevole rendersi conto di come questi ultimi non possano essere effettivamente reclutati con il «concorso» e con la stabilizzazione, *ope legis* di *oves et boves* (come peraltro si è spesso fatto con differenti governi), mentre non sfugge come la riforma renziana finisca per rafforzare proprio quella gestione anti-democratica ed autoritaria del mondo della scuola, già inaugurata da Berlinguer con l'abolizione della gestione democratica all'interno della scuola (gestione che peraltro si riduce, sempre più, alla mera farsa dei decreti delegati ampiamente disattesi, da anni, sia dagli studenti – medi ed universitari – sia anche dai genitori).

Come è facile ricavare anche da queste pur assai sintetiche indicazioni, tutte queste differenti riforme e contro-riforme si sono variamente sovrapposte, accavallate e contraddette in una manciata di anni, generando una comprensibile fibrillazione nel mondo della scuola e anche in quello dell'università, i quali sono stati continuamente sottoposti a differenti cambiamenti che non hanno tuttavia mai lasciato il tempo necessario per poter mandare veramente a regime le stesse differenti «riforme». Ma al di là di questo oggettivo e continuo *stress* istituzionale, con cui ogni governo ha voluto smantellare, non senza enfasi mediatica, quanto fatto dal governo precedente, poco occupandosi delle conseguenze che avrebbero patito sia gli studenti, sia anche tutti gli operatori del mondo scolastico ed universitario, si può tuttavia rilevare come queste varie «riforme» abbiano sistematicamente mancato quello che, invero, dovrebbe invece costituire l'obiettivo privilegiato di una riforma scolastica degna di questo

nome, ovvero *l'avvio di una seria e approfondita riflessione culturale e teorica sul mondo del sapere e della cultura*. Questo punto di vista è decisivo per ogni seria riforma del mondo della scuola degna di questo nome, proprio perché la scuola comporta l'organizzazione di un percorso formativo ed educativo per le nuove generazioni che deve ancorarsi e radicarsi proprio nel *patrimonio conoscitivo e tecnico* di cui si dispone effettivamente in una determinata fase dello sviluppo storico.

Pertanto, per chi voglia occuparsi seriamente della riforma della scuola, l'aspetto decisivo, ineludibile e sempre fondamentale concerne proprio il *contenuto culturale e di sapere* che viene trasmesso all'interno dell'intero processo formativo e scolastico. Invece, in tutte queste presunte e recenti «riforme», proprio questo aspetto decisivo, strategico ed ineludibile della riflessione culturale risulta essere sistematicamente dimenticato, omesso o del tutto trascurato, come se rappresentasse una trascurabile componente secondaria. Per la verità in questa direzione aveva cercato di muoversi il ministro Berlinguer nominando, a suo tempo, un'apposita *Commissione tecnico-scientifica* con l'incarico di individuare «le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni». La commissione – poi subito ribattezzata dai mass-media *Commissione dei saggi* – era formata da alcuni dei principali intellettuali, studiosi, docenti e vari altri personaggi di spicco della vita nazionale come Evandro Agazzi, Giuliano Amato, Achille Ardigò, Carlo Bernardini, Carlo Bo, Carlo Cipolla, Rita Levi Montalcini, Giovanni Reale, Antonio Trabucchi, Umberto Eco, Tullio De Mauro, Mario Luzi, Paul Ginsborg, e ancora, per aggiungere qualche altro nome di rilievo, Eugenio Scalfari, Emanuele Severino, il cardinale Ersilio Tonini, Uto Ughi, Maurizio Nichetti, Mario Martone, Riccardo Muti, suor Enrica Rosanna, etc. Già l'eterogeneità di questi nomi, appartenenti ai settori più disparati che spesso nulla o poco hanno a che fare con il mondo della scuola, non può non far riflettere. In ogni caso i lavori di questa Commissione sono stati successivamente sintetizzati, per quanto possibile, da un sottogruppo coordinato da un pedagogista come Roberto Maragliano.

Negli intenti del ministro Berlinguer questa *Commissione dei saggi* avrebbe dovuto svolgere una funzione di *Commissione madre* che avrebbe dovuto fornire gli indirizzi generali e concreti rispetto a *cosa insegnare* nelle scuole; da questa prima commissione sarebbero poi dovuto nascere altre *Commissioni figlie*, le quali avrebbero invece dovuto tradurre gli indirizzi generali in *programmi concreti* per i vari ordini di scuola. Inutile aggiungere che queste *Commissioni figlie* non sono tuttavia mai nate. Conseguentemente la *Commissione dei saggi* non ha prodotto alcun disegno complessivo della scuola e neppure un documento finale concernente *cosa* debba essere insegnato nelle scuole. Ogni personalità che ha partecipato ai lavori di questa *Commissione* ha così fornito solo alcuni suoi personali «tasselli» per questo progetto, la cui sommatoria, tuttavia, non offre affatto un documento di sintesi o un disegno per la scuola e neppure per lo stesso sapere contemporaneo. Pertanto i «saggi» nominati dal ministro – senza mai sforzarsi di dialogare tra di loro e di confrontare analiticamente le loro differenti posizioni teoriche e culturali – hanno semplicemente esposto le loro convinzioni (a volte presentando solo delle cortesie, ma assai sintetiche, letterine al ministro, senza fornire alcun altro contributo specifico, come hanno fatto, per esempio, intellettuali di vaglia come Rita Levi Montalcini ed Umberto Eco). In sintesi questi «saggi» hanno svolto una funzione di autentici «consiglieri del principe», proprio perché ognuno di loro si è limitato a dire – quando lo ha fatto – ciò

che, a suo avviso, dovrebbe essere insegnato a scuola. Al ministro – ovvero ai suoi *ghost writers* che, naturalmente, si sono trovati volontariamente anche all'interno di questa *Commissione* – spettava poi il compito di delineare liberamente un suo documento programmatico di sintesi. In questo senso, come è stato puntualmente rilevato da Agazzi, questa *Commissione dei saggi* ha lavorato in modo profondamente diverso da come aveva invece lavorato la precedente *Commissione Brocca*, la quale ha invece messo capo, analiticamente, all'individuazione precisa e dettagliata di programmi specifici ed articolati per ogni indirizzo scolastico delle scuole secondarie superiori, producendo un interessante materiale di riferimento strategico finale (che è peraltro rimasto spesso lettera morta). Come ha del resto ben rilevato e sintetizzato un regista come Nichetti – ciascun componente della *Commissione* si è pertanto limitato allora a dire la sua: «il Ministro ha interpellato dei saggi. Ognuno ha dato un contributo sulla base della sua esperienza. Ognuno rappresenta se stesso». Questo è stato certamente il *punto qualificante*, ma anche il *limite intrinseco* intrascendibile di questa mitica *Commissione dei saggi*, la quale non ha quindi svolto alcun effettivo lavoro costruttivo, ma ha funzionato solo come una sorta di più o meno sofisticato e mediatico «specchio ministeriale per le allodole» del mondo della comunicazione. Con l'aggiunta che i vari componenti scelti per partecipare a questa *Commissione* rispondevano spesso ad una logica strettamente connessa con la comunicazione mediatica, pertanto alcuni di loro non sono stati scelti per le loro eventuali ed effettive competenze in ambito scolastico o disciplinare, ma solo perché costituivano dei sicuri nomi di richiamo pubblicitario. Insomma: la *Commissione dei saggi* non ha rappresentato una Commissione di studio e di lavoro in grado di produrre un interessante materiale per indirizzare i lavori delle varie *Commissioni figlie* (peraltro mai decollate), col risultato complessivo che questa *Commissione* ha funzionato solo come la *foglia di fico* grazie alla quale il Ministro e i suoi vari «satelliti» e/o «consiglieri» hanno colto l'occasione per avanzare le loro proposte più o meno interessanti, più o meno cervellotiche, più o meno organiche, che hanno tuttavia contribuito alla realizzazione di quel fallimentare progetto di riforma della scuola voluta da Berlinguer.

Con questa senza dubbio abile, ma assai discutibile operazione di *marketing* comunicazionale, si è però finito per perdere di vista, nuovamente, proprio l'aspetto decisivo del mondo della scuola, ovvero quello che concerne, appunto, *in primis et ante omnia*, il patrimonio tecnico-conoscitivo complessivo di cui una particolare società dispone effettivamente entro una determinata fase storica del suo sviluppo. Ma, se manca questa riflessione sui saperi, viene meno proprio il contenuto oggettivo ed universale della cultura e dello stesso sapere i quali devono essere trasmessi criticamente entro il processo formativo cui deve presiedere sempre, *fisiologicamente*, una scuola degna di questo nome. Il che spiega allora anche il paradosso intrinseco e generale di queste presunte «riforme» (da quella di Berlinguer a quella della Moratti e della Gelmini), le quali parlano e si occupano per lo più di tutti gli aspetti organizzativi, istituzionali e metodologici, senza tuttavia mai prendere in considerazione i *contenuti disciplinari e culturali* di ciò che dovrebbe invece essere al centro della più seria ed impegnata riflessione concernente il mondo della scuola e della sua costruzione analitica. Infatti tutti questi aspetti organizzativi, istituzionali, metodologici sono certamente interessanti ed anche degni di seria attenzione, ma lo dovrebbero essere solo nella misura in cui sono sistematicamente piegati e ricondotti al *contenuto*

oggettivo della formazione culturale che deve essere posta in essere da una scuola degna di questo nome. E questi contenuti riguardano sempre e direttamente i saperi e le culture intrinseche e specifiche a ciascuna disciplina. Occorre pertanto partire da questi contenuti disciplinari e culturali, propri dei vari patrimoni conoscitivi e tecnici, per poter poi ripensare la struttura, la funzione e l'organizzazione stessa della scuola. In caso contrario succede proprio quello che si è puntualmente registrato in tutti questi anni e decenni, in cui si è parlato di scuola senza mai prestare la necessaria attenzione ai *contenuti disciplinari e culturali* che la scuola deve trasmettere ai propri discenti. Con questa sistematica e reificante rimozione dei saperi e della cultura dalla scuola si comprende, allora, perché i vari politici si siano inventati differenti soluzioni «ingegneristiche» relative all'organizzazione della scuola (ed anche dell'università) senza saper mai entrare nel merito, specifico e vivo, dei problemi culturali e disciplinari che pure la scuola dovrebbe invece affrontare e considerare con un impegno preliminare fondamentale. Da questo punto di vista tutti i ministri che si sono succeduti, da Berlinguer a Mussi, dalla Moratti alla Gelmini fino alla Giannini, hanno sistematicamente fallito il loro compito istituzionale, proprio perché nessuno di loro è mai stato in grado di svolgere quella seria ed impegnata riflessione teoretica dalla quale ha invece preso le mosse un più antico ministro come Gentile per promuovere e costruire la sua riforma della scuola. Per questo motivo di fondo la riforma voluta da Gentile è rimasta sostanzialmente intatta di fronte a tutte queste pseudo-riforme che non hanno mai saputo affrontare il problema della scuola scendendo al cuore del problema teoretico dei saperi da insegnarsi nelle scuole.

Il che spiega, in secondo luogo, anche la tendenza generale di fondo che, malgrado i contrasti politici e governativi, accomuna, tuttavia, tutte queste varie e contrastanti pseudo-riforme. Il *filo rosso* (o, se si preferisce, *nero*) che collega stabilmente tutte queste velleitarie riforme della scuola può infatti essere individuato nella comune convergenza nel voler trasformare la scuola da luogo di formazione e di seria educazione, in uno spazio dove dovrebbe dominare l'*istruzione*, cancellando senz'altro il processo *formativo ed educativo*. Un conto è infatti proporsi il compito di *educare e formare* degli studenti per la loro vita futura, un conto, ben diverso, è invece quello di voler limitare la funzione della scuola ad un compito meramente *istruttivo e tecnico*, in cui il docente non si incarica tanto di formare il proprio discente, donandogli la possibilità di conquistare una cultura e un bagaglio conoscitivo per la vita (una *Bildung*, si sarebbe detto un tempo), che possa appunto costituire un suo prezioso e irrinunciabile patrimonio conoscitivo che sarà in grado di orientarlo e di farlo camminare, in modo autonomo, lungo il corso della sua vita futura. Al contrario, rinunciando a questa funzione educativa e formativa la scuola si riduce ad un processo di mero *addestramento* per trasmettere al discente, spesso in modo del tutto asettico e culturalmente disimpegnato, una serie di mere «istruzioni» tecniche, mediante le quali si fornisce una *competenza operativa acfala, limitata e parziale*, che nel futuro richiederà, peraltro, aggiornamenti continui ed infiniti.

Questa tendenza è così diffusa che anche tra i docenti si incontrano, spesso e volentieri, degli insegnanti che rivendicano apertamente un proprio *ruolo tecnico* (e non educativo), affatto limitato e circoscritto: ovvero quello di chi deve semplicemente insegnare l'acquisizione di una tecnica apparentemente neutra e priva di ogni valenza culturale e teoretica, che coinciderebbe con la

stessa istruzione, Collocandosi in questo orizzonte limitatamente pragmatico-operazionale, il docente nega apertamente il proprio ruolo educativo e formativo, trincerandosi dietro ad una presunta funzione «tecnica» che si esaurirebbe in se stessa. In tal modo la scuola finisce allora per venir meno alla sua stessa decisiva e privilegiata funzione civile e formativa, perlomeno nella misura in cui il discente non vuole affatto incontrare un «tecnico» che gli trasmette le «istruzioni per l'uso» di un determinato sapere circoscritto (a questo scopo basterebbe un computer oppure la registrazione di una lezione che potrebbe valere per tutti i discenti, con un significativo risparmio di molti stipendi dei docenti!), ma ha invece *sete e bisogno* – ha *civilmente sete e bisogno* – di incontrare degli educatori e dei formatori in grado, per dirla con Platone, di *saper scrivere nella sua anima*.

Se manca questo ruolo formativo fondamentale della scuola, la sua stessa funzione sociale, civile e culturale finisce, inevitabilmente, per essere gravemente e sistematicamente compromessa e distrutta. Se infatti trionfa un'istruzione sganciata dalla formazione educativa, le scuole diventano dei luoghi orribili, sempre più simili a delle caserme o a delle prigioni, insomma a delle istituzioni totali (*à la* Foucault), in cui si addestrano, meccanicamente, dei *robot*, mentre viene compromessa, in modo definitivo, proprio la possibilità stessa di creare degli spazi civili e culturali privilegiati e strategici in cui abituare un giovane discente a sviluppare, in modo autonomo, il proprio pensiero e la propria capacità di *saper pensare*, in proprio, i propri problemi, le proprie attività e le proprie scelte di vita. Certamente è ben agevole comprendere come ad una politica, che non pone più il *bene comune* di una nazione e di una civiltà al centro della sua stessa azione civile, non importi nulla la possibilità di creare delle scuole in grado di *formare ed educare* i più giovani cittadini di un paese. Tuttavia, se si prende atto di questa nuova curvatura negativa della dimensione politica – sempre più appiattita sulla dimensione pragmatica dell'utile immediato (per i pochi eletti direttamente collegati al Principe) – occorre allora saper reagire conseguentemente e criticamente a questa deriva incivile (che depotenzia la stessa azione politica alla mera tutela dell'interesse di pochi privilegiati), rivendicando la necessità di considerare le scuole di un paese come le «fabbriche» di quella materia impalpabile, ma storicamente decisiva – per lo stesso futuro di una nazione – che coincide proprio con il *pensiero* e con la capacità di saper sviluppare *nuove idee e nuove riflessioni*, rifiutando ogni verticalità autoritaria connessa con il processo della mera istruzione. Se le scuole sono concepite come lo spazio privilegiato e strategicamente decisivo per incrementare la riflessione critica e la formazione di cittadini autonomi e consapevoli, in grado di addestrarsi all'uso autonomo del proprio cervello (metabolizzando, criticamente, un sapere che deve diventare carne della loro carne e sangue del loro sangue, proprio per donare loro gambe e mezzi autonomi onde poter affrontare, in modo libero e consapevole, le sfide che incontreranno nel corso della loro vita), allora un paese civile degno di questa qualifica saprà certamente ricollocarsi, creativamente, sull'onda, di lungo periodo, dell'incremento complessivo del sapere e dell'incremento stesso delle libertà civili. In caso contrario sarà destinato alla marginalizzazione e i suoi cittadini si trasformeranno in sudditi di una politica che disonora il suo stesso ruolo.

3. La scuola e la lumaca: per la rinascita della scuola italiana

Se si dovesse descrivere la precisa condizione contemporanea della scuola italiana, si potrebbe dire che il suo problema principale e fondamentale si radica probabilmente nella privazione del tempo operata a danno degli studenti. L'esito negativo di tutte le riforme che si sono precedentemente richiamate, da quella di Berlinguer fino a quella della Gelmini, trova infatti un punto di convergenza strategico nella *sottrazione del tempo* a danno degli studenti. Gli studenti della scuola italiana contemporanea sono infatti privati del tempo necessario per studiare e metabolizzare criticamente ciò che pure dovrebbero assimilare con i loro tempi e con i ritmi della loro stessa riflessione. Al contrario questa scuola – che, come si è visto, è anche incalzata istituzionalmente dal bisogno sociale di taluni di poter anticipare, per quanto possibile, i tempi dell'iscrizione dei bambini alla scuola per poi far perdere loro tempo in ambito universitario aggiungendo addirittura un anno di studio – si è sempre più trasformata in una scuola entro la quale i contenuti disciplinari e i sapere culturali perdono, progressivamente, di importanza per essere sostituiti da molteplici «diversivi», riconducibili tutti ad una forma di «intrattenimento sociale». In tal modo le scuole, da ambiti privilegiati di formazione, si trasformano in ambiti di assistenza sociale a supporto delle famiglie che non sanno più dove collocare i propri figli. Ma, perdendo di importanza il contenuto conoscitivo, inevitabilmente le scuole trasformano, *in negativo*, la loro stessa natura e da luoghi privilegiati per l'apprendimento e la formazione dei cittadini, si trasformano in luoghi sociali per l'intrattenimento dei giovani nel corso della giornata. Di fronte ad una famiglia sempre più atomizzata, che non ha tempo per i propri figli, allora la scuola si trasforma assumendo una funzione di assistenza sociale che supplisce, sempre più, alla mancanza di tempo della famiglia per i propri figli. Di conseguenza la scuola dilata i tempi della propria funzione, accumulando funzioni che non le dovrebbero spettare mentre, di contro e paradossalmente, proprio il tempo – ovvero quello per lo studio, la riflessione autonoma e la formazione – viene sistematicamente sottratto agli studenti che incontrano sempre più delle scuole in cui la loro stessa possibilità di studiare e di crescere culturalmente viene ridotta ai minimi termini quando non è apertamente contrastata. Ma una scuola privata del tempo dello studio si trasforma, in realtà, in una non-scuola che svolge sicuramente altre funzioni sociali (come quella dell'assistenza), ma che non è più appunto in grado di trasmettere un *sapere critico* in grado di formare un giovane cittadino autonomo.

Questo aspetto decisivo emerge in tutta evidenza anche nell'organizzazione universitaria dello studio, in cui allo studente sono offerti sempre più dei *corsi in pillole* mediante i quali il sapere viene spezzettato e disarticolato, per essere trasmesso passivamente, con una modalità che impedisce di metabolizzare criticamente un determinato argomento. Precedentemente l'università tradizionale – quella di impianto humboldtiano, inaugurata da hegeliani come Francesco De Sanctis – consentiva, indubbiamente, allo studente di affrontare un argomento avendo di fronte a sé dei corsi universitari di ampio respiro, della durata di circa nove mesi, durante i quali ogni argomento poteva essere assimilato, sviscerato, meditato e studiato analiticamente, con la dovuta e necessaria calma connessa con una riflessione *lenta*, apertamente finalizzata a dominare, criticamente, il proprio specifico oggetto di studio. Oggi questa modalità di studio è invece complessivamente bandita ed impedita da un'organizzazione

degli studi che costringe lo studente a seguire dei mini-corsi in cui i vari argomenti vengono disarticolati e ridotti a mini-porzioni, impedendo sia una visione complessiva ed articolata di quanto viene studiato, sia anche di sprofondarsi *in toto* in un determinato argomento. Così lo studente, quando ha appena iniziato a familiarizzarsi con un determinato problema, è già incalzato da un nuovo corso e si trova naturalmente inserito in una sorta di *corsa ad ostacoli* in cui gli è infine rubata la possibilità di ritagliarsi del tempo autonomo per meglio organizzare, in modo personale, il proprio tempo di vita e di studio. Se infatti nel recente passato il passaggio dal mondo della scuola a quello dell'università significava soprattutto il guadagno di un «tempo libero» che poteva essere organizzato in modo del tutto autonomo, scegliendo i corsi e gli argomenti cui ci si voleva dedicare in modo approfondito durante il proprio studio, rompendo la rigida gabbia oraria tipica delle scuole secondarie superiori, oggi, invece, anche l'università – che ha subito un processo di progressiva e degradante *licealizzazione* – si è inevitabilmente trasformata in uno spazio rigido e preordinato, in cui lo studente è nuovamente ingabbiato da una griglia oraria inflessibile che non gli lascia spazio e tempo per la sua libera organizzazione dello studio e della sua stessa vita universitaria. La fretta reificante di una società capitalistica dominata dal profitto planetario si è così impossessata anche dei tempi della formazione scolastica e di quelli della formazione superiore, trasformando scuola ed università in gabbie sempre meno flessibili entro le quali il tempo-di-vita coincide sempre più col tempo-denaro. Di conseguenza tutto deve essere realizzato in fretta, entro intrascendibili protocolli prestabiliti, svuotando, peraltro, di autentico significato quello che si fa. Infatti l'indagine e la riflessione critica sul significato del proprio studio – che contamina, inevitabilmente, l'oggetto di ciò che si studia e si insegna – non possono che essere rimosse da una scuola e da una università che non hanno più tempo e modo di interrogarsi sul *significato* delle proprie azioni, sempre plasmate in modo eteronomo da qualche entità istituzionale collocantesi all'esterno del mondo scolastico ed universitario. In tal modo l'interrogazione sul significato del proprio studio – una domanda culturale decisiva, che porta sempre al cuore di una cultura e del suo stesso valore epistemologico e civile – viene sistematicamente rimossa, per lasciare spazio ad un'*istruzione* che trasmette dei procedimenti per farli assimilare, senza mai interrogarsi sul loro preciso significato, sul loro valore e sui loro limiti.

L'esempio migliore di questa diffusa prassi dell'insegnamento e del connesso studio acefalo e meccanico, può essere indicato proprio nelle precise modalità con cui in genere si addestra un giovane a risolvere i problemi matematici, geometrici ed algebrici. In genere nell'ambito specifico di questo insegnamento matematico si perde di vista – sistematicamente e clamorosamente – proprio il preciso e specifico significato degli algoritmi che vengono utilizzati, mentre si concentra tutta la formazione nell'esercitare il discente all'applicazione automatica e meccanica di determinati algoritmi e di determinate procedure. In tal modo si insegna per esempio ad uno studente a risolvere le equazioni matematiche di vario grado, applicando delle formule risolutive ed operando determinati e precisi passaggi di composizione, raggruppamento, scomposizione, etc., etc., senza tuttavia mai far riflettere il discente sul preciso significato concettuale di alcune peculiari operazioni algoritmiche. Il risultato di questo addestramento algoritmico è noto: uno studente è in grado, grazie agli

esercizi svolti, di risolvere un determinato problema algebrico, trovando agevolmente le radici che soddisfano l'equazione data, ma non sarà tuttavia in grado di spiegare il significato preciso degli stessi algoritmi che utilizza per individuare le risoluzioni ricercate. Ma, in tal modo, è evidente che si è formato una sorta di *robot* alienato che sa certamente risolvere le equazioni, ma non è tuttavia in grado di capire pienamente il significato delle stesse operazioni che pure realizza algoritmicamente.

A ben vedere questo preoccupante ed alienante spostamento dall'*educazione* all'*istruzione* risulta essere, a sua volta, il figlio legittimo di un analogo slittamento teoretico e culturale dal piano della conoscenza teoretica oggettiva, propria di una determinata disciplina, alla sua mera traduzione pragmatico-operativa che trasforma, inevitabilmente, i saperi disciplinari in rigidi protocolli operativi entro i quali sarebbe nostro compito quello di muoverci in modo esclusivamente passivo, applicandoli meccanicamente alle più diverse situazioni. Su questo piano viene così persa di vista proprio la *plasticità concettuale e critica* del singolo sapere disciplinare, proprio e specifico di ogni ambito di ricerca, poiché le differenti culture – ovvero i differenti saperi scaturiti da ogni specifica ed autonoma disciplina – vengono percepite come un insieme di rigide prassi oggettive che sarebbero intrascendibili, esaurendosi nella loro stessa operatività acefala. In questo senso specifico, la trasformazione della scuola da luogo di educazione in uno spazio per la mera istruzione sarebbe allora il risultato più coerente ed inevitabile di una cultura che ha trasformato la conoscenza stessa in una dimensione pratico-operativa, facendo precipitare il sapere dall'autonomia relativa della dimensione trascendentale dell'oggettività intersoggettiva ed effettiva, a quella dell'utilità pratico-immediata, priva di ogni spessore conoscitivo. Questa «traduzione», che appiattisce il sapere alla dimensione pragmatico-utilitaria, costituisce, in verità, un tradimento della conoscenza e della libera riflessione critica e culturale sui saperi e sulle differenti strutture «ontologiche» delle differenti discipline. Infatti un sapere, privato della sua componente conoscitiva e ridotto unicamente alle prassi della dimensione pragmatico-utilitaria, si configura come uno strumento privilegiato per un'azione economica che vuole piegare al profitto ogni ambito del mondo. In questo preciso contesto l'immagine della lumaca – che potrebbe essere evocata anche per la difesa programmatica della lentezza nell'ambito del processo formativo e dello studio – può essere nuovamente richiamata proprio perché la lumaca, con la casetta che si porta sulle spalle, può assurgere ad un buon modello euristico di riferimento per contestare uno sviluppo economico che ritiene di poter far riferimento ad un concetto come il profitto, il quale si presenta «ontologicamente» come illimitato e affatto privo di possibili argini di contenimento. Se infatti il profitto mostra sempre la tendenza a poter crescere in modo illimitato ed indefinito, al contrario la lumaca sa bene che la sua stessa «casetta» non può crescere in modo indiscriminato, giacché se eccedesse determinati limiti finirebbe per costituire un ingombro al suo movimento oppure finirebbe anche per schiacciarla. La lumaca sa quindi che può costruire la sua casetta solo entro determinati limiti che costituiscono, peraltro, le condizioni vitali per la sua stessa esistenza. A differenza del profitto che, di principio, non ammette alcun limite e si propone di crescere infinitamente. Sul piano della conoscenza la consapevolezza della lumaca diventa allora la consapevolezza epistemologica che ogni sapere si costruisce sempre entro un universo circoscritto, il quale dipende dal suo lin-

guaggio, dalle sue categorie concettuali, dai suoi metodi di verifica (come anche di falsificazione), dal suo proprio universo di discorso, dalla tradizione dei suoi stessi problemi e degli strumenti concettuali forgiati per affrontarli, discuterli ed eventualmente risolverli. Ma proprio questa consapevolezza critica epistemologica è ciò che manca alla nostra scuola contemporanea ed anche a tutti i vari e differenti politicanti che hanno cercato variamente di «riformarla» onde piegarla alle proprie logiche partitiche che tuttavia non hanno mai salvaguardato *il bene comune* sia dei nostri concittadini più giovani ed indifesi, sia del nostro stesso paese. La politica di questi nostri odierni politicanti da strapazzo, sempre abituata ad occupare tutto l'occupabile, per fagocitare, famelicamente, energie e risorse dell'intero paese, ha così aggredito anche la scuola, trasformandola in una mangiatoia per i propri interessi più immediati, disinteressandosi del futuro del paese come anche del futuro dei nostri giovani che sono così abbandonati a se stessi e devono spesso e volentieri fuggire all'estero per trovare quello che il loro paese nega loro.

Naturalmente di fronte al complessivo e grave degrado sia della scuola italiana contemporanea, sia anche della nostra università, i docenti non possono sottrarsi alle loro precise responsabilità. Se infatti i nostri politici hanno, indubbiamente, la grave responsabilità di aver considerato l'universo della scuola e dell'università come un orizzonte in cui compiere liberamente – e spesso del tutto impunemente – le loro varie acrobazie ideologiche per conseguire una manciata di voti in più o per avere un facile consenso, occorre tuttavia sottolineare come anche i docenti – sia quelli della scuola, sia e ancor più quelli dell'università – hanno anche loro una non meno grave responsabilità, ovvero quella di aver accettato passivamente e supinamente tutte le varie riforme e contro-riforme che hanno progressivamente smantellato il mondo della scuola ed anche quello dell'università. Se infatti si è giunti alla grave e conclamata crisi contemporanea, occorre dire che i docenti di ogni ordine e grado – ma certamente con una maggiore responsabilità civile da parte dei docenti universitari – non hanno saputo difendere una scuola di qualità, preferendo adagiarsi in un atteggiamento di complessiva passività che ha indubbiamente favorito dei processi disgreganti, i quali hanno variamente de-strutturato l'università ed anche il tradizionale mondo della formazione scolastica. Non che siano mancate delle proteste e delle reazioni isolate o corali, ma, complessivamente, queste ultime non sono state comunque in grado di incidere nel corso della storia recente, mancando l'obiettivo di bloccare una deriva politica che ha sistematicamente svuotato la scuola e l'università di ogni serio contenuto culturale e disciplinare. Naturalmente non esiste mai fine al peggio; tuttavia questa realistica constatazione non costituisce, comunque, un buon argomento per continuare a far finta di nulla, lasciando diffondere una deriva sociale e civile che ha inevitabilmente svuotato le scuole di ogni seria formazione culturale, favorendo anche la decostruzione di un'università che non è più in grado di rispondere alla funzione civile e culturale per la quale era nata a Bologna, soprattutto grazie agli studenti, nell'alba stessa della modernità.

Da questo punto di vista si può allora oggi ripercorrere complessivamente l'evoluzione – o, se si preferisce, l'involuzione – della scuola italiana nel corso degli ultimi decenni, cercando di rispondere a quella domanda decisiva che lo stesso relatore della celebre riforma della scuola media Tristano Codignola si pose nel corso del suo appassionato discorso pronunciato alla Camera

dei deputati il 19 dicembre 1962, in sede di discussione dell'articolato approvato definitivamente dall'aula il successivo 21 dicembre, che diverrà, infine, la legge del 31 dicembre 1962, n. 1859, la quale in venticinque articoli istituiva e regolamentava la nuova scuola media statale. Codignola si chiedeva infatti se «una scuola di uguali vuol forse dire per questo – come si va cianciando con tanta faciloneria da parte della stampa e, talvolta, persino da parte di uomini di cultura e responsabili – un abbassamento per tutti del livello culturale? Dunque il livello culturale sarebbe, per costoro, legato ad una situazione di privilegio di classe: un livello culturale elevato sarebbe inevitabilmente la conseguenza di una scuola privilegiata, mentre una scuola democratica non potrebbe che abbassare quel livello!». Naturalmente Codignola ha ben ragione nel porre questo problema respingendolo sdegnosamente, proprio perché l'applicazione dello spirito della *Costituzione* – nata grazie alla Resistenza e alla lotta di Liberazione – non può che richiedere la costruzione di una scuola democratica di uguali, basata, per dirla ancora con le sue parole, sul «pluralismo didattico e pedagogico all'interno d'unicità di strutture» per mettere appunto capo ad «una scuola democratica uguale per tutti, nelle istituzioni e nelle strutture». Tuttavia, va anche riconosciuto che questo giusto sforzo per costruire una scuola democratica uguale per tutti ha conseguito un fallimento storico clamoroso, sia perché pochi anni dopo non ha raccolto la sfida critica e democratica lanciata dalla contestazione del Sessantotto, sia perché ha risposto con una brutale violenza di stato alle domande di reale trasformazione sociale, producendo anche una sorta di pseudo-democrazia saldatasi con la pseudo-cultura demagogica della promozione generalizzata (il «sei politico» istituzionalizzato, che non ha naturalmente promosso socialmente gli appartenenti alle classi più umili, ma li ha semmai turlupinati, dando loro un diploma svuotato di ogni effettivo contenuto conoscitivo). Sia, infine, perché questa nuova scuola è venuta meno ai suoi intenti assumendo, *ope legis*, senza alcun serio concorso ordinario, molti docenti che non erano in grado di garantire serietà agli studi e che hanno quindi trovato nel «sei politico» una facile ma scontata prassi demagogica per salvaguardare la propria incompetenza senza dover affrontare alcun problema con i loro discenti. In tal modo il nobile tentativo civile di costruire una scuola democratica uguale per tutti, all'altezza dello spirito della Costituzione, è stato mancato e si è avviato un processo che ha invece incrementato un progressivo degrado conoscitivo delle scuole. Tutta la serie, veramente innumerevole, di «concorsi riservati» e dei vari «corsi abilitanti» (di alcuni mesi o addirittura di alcune settimane!) che sono stati realizzati, spesso e volentieri, nel mondo della scuola – ma anche in ambito universitario, sia pure con diverse prassi e modalità istituzionali in cui però veniva sempre meno il principio di selezionare sulla base del merito scientifico dei docenti – ha così inserito, per mere ragioni sociali, politiche e sindacali, una incredibile massa di docenti complessivamente non-idonei, i quali hanno poi svolto inadeguatamente il loro lavoro, svilendo sempre più la scuola e lo stesso processo formativo. Chi ha avuto modo di insegnare per qualche anno nelle scuole pubbliche italiane nel corso degli ultimi decenni ben conosce proprio questo grave ed irreversibile processo di degradazione complessiva in cui presidi incompetenti sono stati senz'altro «promossi», senza alcun concorso, con la cosiddetta «mobilità verticale» (un altro bel regalo di Berlinguer!) quali «dirigenti» di scuole che spesso ignoravano bellamente (quanto più saggia l'antica norma gentiliana che prevedeva che non si potesse diventare

dirigenti di una scuola se non si era insegnato per un significativo numero di anni in quell'ordine di scuola!), mentre insegnanti ignoranti e incompetenti hanno spesso insegnato, per anni, senza nulla trasmettere ai loro discenti e, di contro, altri insegnanti, bravi e motivati, sono stati invece messi alla berlina da un sistema scolastico nel quale, evidentemente, la moneta cattiva finiva per scacciare la moneta buona...

Entro questo specifico trend sociale e culturale di complessivo degrado non può poi essere dimenticato il ruolo specifico – e spesso assolutamente negativo – che è stato svolto da molti pedagogisti, autentici consiglieri del Principe, che hanno letteralmente «occupato» per decenni il ministero inducendo le teste d'uovo ministeriali, i burocrati e gli stessi ministri, a varare una serie di incredibili norme pedagogiche in cui una metodologia astratta ha finito per fagocitare progressivamente i contenuti disciplinari. Col bel risultato che sono fiorite, oltre ogni misura, griglie, progetti, programmi e molte altre fantasie istituzionali (che più recentemente si sono estese anche all'ambito universitario), mediante le quali la riflessione sulla modalità, sul come insegnare ha progressivamente scalzato dall'orizzonte dell'insegnamento proprio i singoli contenuti disciplinari che sono diventati, spesso e volentieri, una sorta di dimensione meramente opzionale. Il risultato di questo progressivo impoverimento culturale della scuola è oramai sotto gli occhi di tutti. Se un tempo si usciva dalle scuole elementari essendo in grado di leggere e scrivere correttamente, di fare i conti in modo analogamente corretto, oggi queste competenze non sono più assicurate neppure dalle scuole secondarie superiori, dove la maggioranza degli studenti non è più in grado di scrivere un tema in modo ortograficamente e sintatticamente corretto. Di fronte a questo disastro civile e sociale la risposta della scuola è naturalmente del tutto insufficiente, perché queste lacune conoscitive vengono regolarmente «coperte» da valutazioni positive, con le quali i giovani vengono semplicemente illusi di aver conseguito delle conoscenze che invece, semplicemente non posseggono. Sarà poi la vita a selezionare, in modo feroce, queste disuguaglianze, facendo sì che chi proviene da classi subordinate e sfruttate continuerà ad appartenere a queste classi subordinate e sfruttate. In tal modo quel nobile ideale della «scuola democratica uguale per tutti» risulta essere naturalmente affossato sotto un mare di retorica e di «didattichese» che, tuttavia, non può nascondere il fallimento complessivo della scuola italiana.

Oggi è proprio questa prassi istituzionale che deve essere denunciata e combattuta a viso aperto, avendo la capacità di riportare al centro dell'azione formativa ed educativa della scuola e della università la competenza ed il merito. Battaglia civile certamente non facile perché occorre saper risalire criticamente una china che, spesso e volentieri, coincide con la stessa storia complessiva del nostro povero paese il quale si è sempre nutrito di retorica, dimostrando come, in fondo, la sua natura e la sua cultura siano ancora saldamente ancorate a quello stesso storico fascismo che ha ben espresso, in modo davvero emblematico, tutti i mali della nostra nazione e della sua storia.