

RIFLESSIONI DI UN INSEGNANTE

Giancarlo Torroni

Quando si consideri, in tutta la sua ampiezza e portata, l'importanza del problema dell'educazione della gioventù di una nazione, le vite spezzate, le speranze fallite, gli insuccessi nazionali che sono il risultato della frivola indifferenza con cui esso è trattato, è difficile frenare un moto di vivo sdegno in noi stessi.

(Alfred N. Whitehead)

Scritto questo articolo, e dopo averlo riletto e rimaneggiato più volte, non riuscivo a liberarmi da una persistente sensazione di disagio, al punto di essere tentato di non farne più niente. Ricercando i motivi di questo disagio, mi è sembrato di ravvisarli sia in un senso di personale inadeguatezza rispetto al gran compito qui abbozzato, sia nel timore che giudizi così lapidari sulla scuola possano far torto alle migliaia di docenti che, bene o male, tengono in piedi la baracca, spesso sotto il fuoco incrociato di governi e famiglie. Inoltre, l'appello a un dover essere che non è, quando la fede e la speranza non infiammino di giovanile entusiasmo, corre il rischio di suonare come vuota declamazione. E tuttavia non vedo alternative a quella che qui, un po' pomposamente, chiamo strada della libertà, del rispetto, della cultura, del sapere critico. Non vedo alternative almeno per chi, in qualche modo e nonostante qualsivoglia paradosso e dubbio, resti attaccato alla tradizione socratica ed illuministica, ed in essa continui a trovare, o s'illuda di vedere, l'unico valore e l'unico tratto pregevole ed originale della civiltà europea.

Se accettiamo l'idea bruniana di un universo senza centro in cui tuttavia ognuno è centro e non può che guardarsi intorno e descrivere quello che vede dal suo punto di vista, dobbiamo accettare anche il paradosso che qualcosa tuttavia ci accomuni in maniera essenziale. Questo "qualcosa" è la stessa idea di essere, ciascuno di noi, centro prospettico del mondo, sicché proprio l'essere e il non essere contemporaneamente centro del mondo, racchiude il fondamento dell'etica e, forse, la nostra migliore eredità. Tale fondamento è l'idea del rispetto. Se sono centro del mondo, ma anche l'altro lo è, allora io non sono centro del mondo e ho dunque da rispettare me stesso e l'altro. Nella *Fondazione della metafisica dei costumi*, come è noto, Kant esprime nel modo più semplice e chiaro questa regola: «agisci in modo da considerare l'umanità, sia nella tua persona, sia nella persona di ogni altro, sempre anche al tempo stesso come scopo e mai come semplice mezzo»¹. Va da sé che l'applicazione di questa regola di ragion pratica comporterebbe anche la salvaguardia della biosfera e lo sfruttamento

¹ I. Kant, *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*, Johann Friedrich Harknoch, Riga 1785, V. Mathieu (a cura di), *Fondazione della metafisica dei costumi* (testo tedesco a fronte), Rusconi, Milano 1994, p. 143.

oculato delle risorse del pianeta, cioè, in generale, il rispetto e la salvaguardia della vita. È in questo fine etico che sarebbe auspicabile costruire oggi, con ritrovata convinzione, quell'«orizzonte di senso» che accomuni le conoscenze specialistiche e fornisca al tempo stesso il terreno pratico dell'educazione, sicché tutto il suo problema consisterebbe nello sforzo infinito di trasformare l'idea del rispetto in una consapevole pratica di vita, dove l'aggettivo 'consapevole' sta ad indicare l'indissolubile compenetrazione tra la dimensione del sapere in senso stretto e quella dell'agire etico.

In quest'ottica il sapere *deve* recuperare la dimensione della «cultura», la quale è irriducibile alla somma delle «conoscenze» più o meno specialistiche o all'attività accademica standardizzata o ai fini dissennati degli apparati di potere, sebbene essa sia anche un insieme di nozioni e si nutra del sapere specialistico e della ricerca accademica. Scriveva Whitehead:

La cultura è attività di pensiero e ricettività alla bellezza ed ai sentimenti umani. La semplice informazione frammentaria non ha nulla a che vedere con essa. Un uomo semplicemente ben informato è l'essere più noioso e inutile che ci sia sulla terra. Noi dobbiamo mirare alla formazione di uomini che possiedano sia cultura, sia un'esperta conoscenza in qualche particolare direzione. L'esperta conoscenza darà loro il punto di partenza e la cultura li condurrà sia alle profondità della filosofia che alle altezze dell'arte².

Whitehead scriveva negli anni Venti del secolo scorso, ma, sebbene da allora molta acqua sia passata sotto i ponti, a me sembra che queste parole mantengano inalterato il loro valore di indicare una strada ancora da percorrere.

Tuttavia, proprio l'analisi disincantata dell'esistente ci invita fortemente alla rassegnazione di fronte a un compito che sembra improponibile ed ingenuo e che è, tutto sommato, il compito di andare contro corrente, di opporsi al dilagare di quelle tendenze privatistiche, bassamente autoritarie e servili che un Benedetto Croce assegnava, con enfasi d'altri tempi, al «volgo eterno dell'umanità»³, riaffermando così la vocazione della parte eletta, che è vocazione alla libertà. Se la storia sia davvero storia della libertà e se dalle raffinate forme di oppressione che oggi si vanno affermando un poco alla volta possa scaturire, come credeva Croce, una rinnovata coscienza di sé ed una prontezza alla difesa⁴, io non so; ma che si vada profilando sempre più nettamente un compito pratico e teoretico insieme, che è educativo ed auto-educativo e chiama all'impegno i migliori, non credo si possa negare. E mi sembra anche di vedere abbastanza chiaramente che solo sulla filosofia, che essa lo voglia o no, può gravare questo compito di farsi attiva paladina della libertà e del rispetto in un contesto sempre più carente sia di effettiva libertà sia di autentico rispetto.

² A.N. Whitehead, *The Aims of Education and Other Essays*, Macmillan Company, New York 1929, trad. it. di F. Cafaro, *I fini dell'educazione e altri saggi*, La Nuova Italia, Firenze 1967² (ed. orig. 1959), p. 3.

³ B. Croce, *La storia come pensiero e come azione*, Bibliopolis, Napoli 2003, p. 222.

⁴ *Ivi*, pp. 55-56.

L'impressione è che o la filosofia recupera il suo genuino spirito socratico oppure è destinata a perire sotto il peso dell'erudizione, della esangue specializzazione accademica o di un compiacimento estetico che si gioca tutto nel mondo privato del cultore della «disciplina» e delle sue cerchie, da cui si esce solo nei modi ineffettuali dello spettacolo, sia pure di uno spettacolo di alto livello. Si tratterebbe forse (mi si perdoni la bestemmia) di studiare di meno e pensare di più, di trovare infine il modo di trasformare la pratica filosofica, che dapprincípio sorge come un affare privato, in attività pubblica, in alto impegno politico, sia pure a carico di un'esigua e bistrattata minoranza in lotta. Rinunciare a questo rischioso impegno collettivo conferirebbe un peso per me imbarazzante alle note parole di Callicle:

...bello è dedicarsi alla filosofia per quanto possa servire a una compiuta educazione: né per un giovanetto è disdicevole filosofare; ma quando, divenuti più anziani, si seguita a filosofare, allora, Socrate, la cosa si fa ridicola, ed io trovandomi innanzi ai filosofanti ho la stessa impressione di quando mi trovo dinanzi a gente che balbetta e bamboleggia. Quando vedo un fanciullino, per il quale è naturale parlare così, balbettando e bamboleggiando, la cosa mi piace e mi sembra graziosa e gentile ed appropriata alla sua età [...]. Ma se ascolto balbettare un uomo, se vedo bamboleggiare un uomo, mi sembra ridicolo, sconveniente, degno di essere preso a bastonate. Ecco, identica è l'impressione che provo dinanzi ai filosofanti. In un giovane, in un adolescente mi fa piacere vedere coltivata la filosofia, mi sembra gli convenga, credo gli servirà per formarsi uomo veramente libero, mentre un giovane che non filosofa mi sembra di natura servile, che mai aspirerà a cosa bella e nobile. Quando vedo invece un uomo già maturo che più non la finisce di filosofare, un uomo del genere, caro Socrate, mi sembra proprio degno di essere preso a bastonate⁵.

Acrimonia e fastidio che oggi si riflette nel diffuso rimbrotto popolare: “non fare il filosofo!”, a cui non si sa cosa rispondere.

Se siamo d'accordo che la pratica filosofica non è nulla di diverso dall'educazione, e se questa deve svolgersi attraverso un impegno costante di natura altamente etica e, dunque, inevitabilmente politica, volto a rievocare e trasmettere il genuino spirito socratico del gesto filosofico e destinata ad una lotta senza quartiere contro le forze disgregatrici della comunità umana e delle basi stesse della vita e se essa *dovrà* consistere nell'indicare fattivamente la strada del rispetto e della cultura, si deve anche riconoscere l'enormità degli ostacoli che si frappongono all'impresa ma che pure, quanto più formidabili appaiono tanto più urgentemente la richiedono.

L'enormità del compito appare in tutta la sua portata allorché ci si chieda *a chi* indicare quella strada, *chi* la dovrà indicare e soprattutto se *l'a chi* è disposto a farsela indicare e se il *chi* è capace di indicarla o perfino di esserne cosciente. In effetti, capita troppo spesso di sentire insegnanti, dirigenti, genitori (per non parlare dei politici di professione) subordinare l'educazione

⁵ Platone, *Gorgia*, Laterza, Bari 1997, p. 95, 485a-c.

all'«inserimento nel mondo del lavoro». In quest'ottica, per esempio, una laurea in filosofia può essere vista, al più, come un titolo aggiuntivo per trovare impiego nel settore del *marketing* o in quello delle «risorse umane». Tali constatazioni conducono direttamente alla questione capitale: se oggi una pratica educativa ed auto-educativa, nei termini che abbiamo tratteggiato, abbia ancora spazio o non veda ridursi la possibilità di essere esercitata a favore di *altre* pratiche, le quali, più che «educative», potremmo definire «addestrative».

Limite impropriamente il problema dell'educazione alla scuola, perché è il mio campo di specializzazione, ma con la piena consapevolezza dell'influenza formidabile che la società dei mercati e dello spettacolo esercita sulla formazione dei giovani, e sulla scuola stessa che ne è parte e specchio, come ente *diversamente* formativo rispetto all'idea di educazione qui delineata.

A me sembra che la scuola, come luogo in cui dovrebbe avvenire la formazione del cittadino in uno spirito di libertà e tolleranza, sia solo un'idea regolativa che occasionalmente si cerca di realizzare per opera di insegnanti illuminati, i quali operano spesso in condizioni non facili e talvolta critiche, ma che non costituisce la concreta normalità della vita scolastica. Questa normalità si svolge invece in una rigida regolamentazione del tempo e delle vite umane sulla base di un piano di studio imposto ed avente lo scopo di formare individui in un modo o nell'altro funzionali al contesto sociale. Si potrebbe dire che lo scopo della scuola è la formazione di persone adattate alle mutevoli richieste di una società le cui trasformazioni si riflettono nella legislazione scolastica, nei piani di studio o «indicazioni nazionali» e nei pletorici consigli pedagogici di «esperti» del settore. In questi luoghi di formazione il raggiungimento dei cosiddetti «obiettivi di apprendimento» passa in secondo piano ed è lasciato spesso al caso. Il vero, sistematico, non casuale addestramento, quello che non viene riportato nelle «relazioni finali» (ché di esso generalmente si ha scarsa consapevolezza) è un esercizio di disciplina per cui l'essere umano, dall'età di sei anni fino ai diciotto, è costretto a trascorrere cinque o sei ore al giorno, per diversi mesi all'anno, in un'aula insieme a venti o trenta suoi coetanei, ad ascoltare un adulto che fa quello che può e che sa, a svolgere compiti sia a scuola che a casa ed a partecipare, in orario scolastico ed extrascolastico, ad una quantità sterminata di progetti ed iniziative di varia natura, tutte immancabilmente e perentoriamente presentate come «formative», le quali nel loro insieme costituiscono il cosiddetto «ampliamento o arricchimento dell'offerta formativa». Giova qui ricordare *en passant* le parole di Whitehead a proposito del «deperimento mentale» attribuito al sistema educativo dei suoi tempi e per evitare il quale egli raccomandava «due imperativi pedagogici: 1) Non insegnare troppe cose. 2) Ciò che insegni, insegnalo a fondo»⁶.

L'acquisizione di questa disciplina del lavoro scolastico lungo un periodo più che decennale e l'abitudine al «consumo» di una sempre più variegata «offerta» formativa costituisce senza dubbio una preparazione alla disciplina del lavoro retribuito ed al consumo di merci e servizi sempre più numerosi e invadenti⁷. Generalmente la scuola viene sentita come «un carcere» e l'uscita da

⁶ A.N. Whitehead, *op cit.*, pp. 4, 5.

⁷ A dare un'idea della situazione, accennerò brevemente, che il discorso ci porterebbe lontano, alla pratica sempre più diffusa dell'*open day*, un giorno, di solito prefestivo o festivo, in cui la scuola presenta se stessa per attirare la clientela. La logica è quella della vetrina in cui la mercanzia viene esposta nella maniera più accattivante possibile per battere la concorrenza. Il pro-

scuola come un'agognata «liberazione». L'azione educativa dovrebbe allora operare per rovesciare i termini di questo rapporto, facendo sì che la scuola diventi e venga vissuta come luogo di liberazione tramite la disciplina dello studio e del pensiero critico, che diventano autodisciplina, coincidenza di libertà e necessità, sicché lo studente, una volta uscito dalle mura scolastiche, sia pronto non solo a riprodurre l'esistente ma anche e soprattutto a dare il proprio contributo civico alla trasformazione di rapporti sociali squilibrati, conferendo ad essi l'equilibrio della cultura e del rispetto. Ogni tanto scherzo con i miei studenti dicendo loro che quando l'insegnante diventerà inutile allora, forse, egli avrà svolto bene il suo compito. Mi piace riportare ancora una volta le semplici ed illuminanti parole di Whitehead: «Sostengo inoltre che la sola disciplina che ha valore è l'autodisciplina, e che essa può essere acquistata soltanto attraverso un ampio esercizio della libertà. Ma pure – tanti sono gli elementi delicati da considerare nell'educazione – è necessario nella vita aver acquistato l'abitudine di intraprendere con gioia dei compiti imposti»⁸.

Ma *chi* sono coloro che dovranno indicare la strada del rispetto e della cultura a questi giovani reclusi. E' un fatto che oggi assistiamo ad una progressiva disgregazione del principio di collegialità (di cui peraltro non si è mai fatto veramente tesoro) e ad un corrispondente rafforzamento del principio gerarchico nei recenti e meno recenti provvedimenti legislativi in materia di istruzione, favorito da una persistente ignavia di una parte del «corpo docente» e dall'incomprensione dei genitori e del pubblico in generale circa le condizioni in cui versa la scuola pubblica. Rafforzamento attuato, come è noto, attraverso un processo di «aziendalizzazione» della scuola e l'attribuzione di sempre più ampi poteri al dirigente scolastico, già da molti anni non più *primus inter pares* ma superiore gerarchico di un corpo docente sempre più degradato a livello impiegatizio invece che elevato ad «organo costituzionale», secondo gli auspici di Calamandrei.

Al rafforzamento del principio gerarchico corrisponde un rafforzamento del principio di autorità, che tende ad operare in senso diametralmente opposto alla formazione di uno spirito critico allorché non sia accompagnato da un'intelligente ed aperta autorevolezza. Si avverte sempre di più la necessità di docenti e, soprattutto, di dirigenti capaci di sostenere e rendere fruttuosa la paradossalità della loro posizione, per la quale da una parte essi incarnano un'autorità che richiede ascolto ed obbedienza ma che, dall'altra, dovrebbe avere anche la forza morale di presentarsi concretamente come fallibile ed aperta, pronta a sottoporsi all'ordalia del dialogo e del sapere critico, a riconoscere francamente e a far tesoro dei propri errori. Vorrei essere smentito, ma non è raro incontrare, nel mondo della scuola e non solo in esso, atteggiamenti per i quali, se una qualsiasi affermazione proviene da una qualsiasi autorità superiore, essa è creduta vera a prescindere e perfino contro ogni evidenza, tanto che mi viene spesso in mente il gustoso episodio del peripatetico di galileiana memoria il quale, essendogli mostrato apertamente nella sala anatomica che i nervi non partono dal cuore bensì dal cervello, disse che senz'altro avrebbe creduto ai suoi occhi se Aristotele non avesse detto il contrario.

blema è che ciò che si mostra non è tanto il contenuto quanto il contenente, non la merendina ma la confezione che l'avvolge e, avvolgendola, la nasconde o ne dà, nella illustrazione, un'immagine falsata.

⁸ A.N. Whitehead, *op. cit.*, p. 55.

La scuola, come luogo di esercizio del sapere critico e di formazione civica del cittadino, rischia dunque, oggi più che mai, di essere relegata nell'ambito dei miti costituzionali e lasciata all'iniziativa di alcuni docenti, la cui opera preziosa rischia però di restare marginale quando non venga addirittura guardata con sospetto.

Se *chi* dovrebbe indicare la strada della cultura e del rispetto si trova spesso nella miserevole condizione di non sapere bene di cosa si tratti esattamente, non è da stupirsi se l'*a chi*, cioè i ragazzi cui si rivolge l'azione educativa, siano sovente recalcitranti ad apprendere qualcosa di cui non capiscono né il senso né l'utilità e tendano ad assumere un atteggiamento rinunciatario o di acritico adeguamento all'esistente. *Ma è qui che si gioca tutta la partita, nel rapporto vivente tra l'insegnante e il discente*, nel far sì che il «compito imposto» della cultura, del rispetto e del sapere critico venga svolto con gioia, o almeno con piena soddisfazione, non solo dal discente ma anche da chi glielo impone e, imponendoglielo, lo impone a se stesso.

Ma una volta imboccata la strada del sapere critico è inevitabile lo scontro quando il contesto sia ad esso poco permeabile. È qui che emerge la dimensione permanentemente rivoluzionaria dell'insegnamento, la dimensione politica. In un certo senso si può dire che l'insegnante consapevole del proprio ruolo costituzionale, che lo desidera o meno, si troverà prima o poi a fare i conti con il contesto in cui opera: il che, oggi, altro non significa che compiere una quotidiana, difficile e faticosa opera di resistenza, per la quale si ha bisogno del conforto di una comunità impegnata nella stessa battaglia.

Si potrebbe allora concludere così: forse non c'è e non c'è mai stato un problema dell'educazione. C'è invece un'educazione in atto da parte di alcune donne ed alcuni uomini i quali, educando, cercano di educare anche se stessi ai valori della nostra migliore tradizione filosofica ed europea, qui riassunti con i termini libertà, cultura, rispetto e pensiero critico. E ci sono poi forze preponderanti, che, se non vogliamo definirle diseducative, si possono senz'altro dire *diversamente* formative, contro cui si profila il compito non facile di una tenace resistenza se si vuole in qualche modo sperare di mantenere in vita e rendere nuovamente fruttuosa quella tradizione e, con essa, la nostra stessa dignità di persone libere e pensanti.