

APPUNTI PER UNA SCUOLA POST-UMANISTICA

Pietro Bonomi

1. La scuola europea e la cultura letteraria

Fabio Minazzi, nella sua puntuale ricognizione delle effettive prassi scolastiche e delle ipoteche teoretiche che gravano sul loro impianto, sottolinea giustamente l'aspetto «particolaristico» e «partigiano» (italico, fascista, anti-positivista) della riforma Gentile. Tuttavia è possibile allo stesso tempo considerare anche ciò che la pone invece *in continuità* con l'universo della cultura europea e con la sua tradizione letteraria – quella tradizione letteraria che trovava la sua legittimazione e il suo riconoscimento più autorevole nella *filologia*, alla cui funzione formativa e di possibile fondamento unitario della cultura fanno riferimento le intense (e preoccupate) pagine di Erich Auerbach citate da Carlo Sini.

Se la si guarda a partire da una prospettiva storica più ampia – mettendo tra parentesi alcune sue caratterizzazioni legate alla contingenza politica e al «clima» filosofico in cui è nata – la riforma Gentile del 1923 si presenta come sostanzialmente organica a una fase storica che ha coinvolto l'intera Europa. Essa ha rappresentato l'incarnazione italiana di una certa idea di scuola: la scuola umanistica, si può dire per sintetizzare. La scuola borghese e classista, si aggiunge oggi giustamente. Era però anche, e soprattutto, la scuola *europea*: quella gentiliana è stata una declinazione – probabilmente tra le più riuscite, finché è durata – di un orientamento che è stato comune, fino a non molti anni fa, ai maggiori paesi dell'Europa occidentale. È stata la grande epoca dell'Europa borghese degli Stati nazionali sovrani. La riforma Gentile era peraltro anche tardiva a suo modo: è stata una sorta di summa o di cristallizzazione istituzionale di una certa idea di mondo, di una certa idea di scuola, che era patrimonio comune dell'Europa da ormai più di un secolo.

La scuola umanistica basava la formazione su un certo *canone di letture*. Era una scuola fortemente identitaria: creava un'identità comune nelle classi borghesi europee a partire da una comunità di letture. Letteratura greca, latina, romanza, fino alle moderne letterature borghesi. L'umanismo delle *humanae litterae* costituiva la base della formazione delle classi dirigenti: le stesse classi dirigenti che hanno guidato la transizione del secondo dopoguerra e che, non a caso, ci hanno consegnato il sogno dell'Europa unita - questa eredità che è oggi quanto mai traballante e messa in discussione da parte degli schieramenti politici e culturali più disparati. Sembra in effetti esistere una sensibilità diffusa relativa a un presunto fallimento di quell'umanità, di quella scuola, di quell'ordine sociale. Gli uomini dell'Europa borghese, si sente dire, non ce l'hanno fatta: i loro valori perdono consistenza e non resistono alle prove della storia, le loro «conquiste» si tramutano in sconfitte. Ognuno ha i suoi esempi; si tratta per lo più di un'oscura consapevolezza, le cui ragioni non ci sono ancora sufficientemente chiare. Doveva esserci, ne abbiamo un vago presentimento, un peccato originale nel progetto umanistico: le sue ambizioni non erano soltanto utopiche, erano «ambizioni sbagliate», come nel titolo di un noto romanzo di Alberto Moravia. Nelle pagine che seguono tenterò di far emergere tre possibili motivazioni di questo scacco.

È interessante però iniziare appunto raccogliendo alcuni orientamenti del senso comune. Allo stesso tempo infatti, in apparente contraddizione, si registra anche una diffusa nostalgia per quelle figure umane. Esse ci appaiono,

persino nei loro difetti, imparagonabili alle maschere che formano oggi quella che con pervicace anacronismo ci ostiniamo a chiamare «classe dirigente» (si tratta appunto di una categoria che appartiene a un mondo che non esiste più). Ma che cosa rimpiange, precisamente, la nostalgia degli ultimi superstiti che hanno avuto accesso a quel tipo di formazione? Essenzialmente una certa possibilità di capirsi *fra pari grado*: nient'altro che un terreno comune di letture, in ultima analisi. Sentite lo sconcolato Massimo Cacciari, esponente di spicco di una delle ultime generazioni di quel mondo: «Quelli della prima Repubblica saranno stati anche fetenti, ma erano colti, leggevano libri. Ricordo Chiaromonte, Amendola, Moro. Ricordo che con Fanfani si parlava di Max Weber e della scienza amministrativa. Questi qua hanno avuto la playstation al massimo. Non c'è passione, manca la cultura, la competenza»¹.

La comunità di letture garantita dalla formazione umanistica costituiva la base della collaborazione tra intellettuali e politici (e fra politici e politici). La letteratura dava corpo a una vera «base sociale» (numericamente limitatissima, potentissima a livello politico). Gli insegnanti e i filologi fin dall'Ottocento hanno goduto di un grande prestigio sociale appunto perché avevano una conoscenza privilegiata degli scritti che erano ritenuti essere a fondamento della società. Un po' come i sacerdoti in epoche precedenti, potremmo dire. Monaldo Leopardi non poteva sognare di meglio per il povero Giacomo che di farne un grande filologo (o un gran prelado, appunto: i parenti del piccolo genietto di Recanati, sulla soglia fra due epoche, si dibattevano tra queste due immagini di gloria sociale). È evidente che la considerazione sociale di cui godono oggi i filologi è imparagonabile: non si parla certo di loro quando ci si lamenta dei «cervelli in fuga» o quando si esaltano le «eccellenze» del nostro sistema universitario. Di certo nessuno vede più nel loro lavoro una funzione irrinunciabile a fondamento della società civile.

Fino ad almeno cinquant'anni fa invece i massimi «competenti in lettere» (coerentemente con l'interpretazione che mi trovo a proporre vorrei usare questa formula al posto di quella più generica di «intellettuali») avevano un rapporto assai stretto con l'apice politico ed economico della società; e, come per luce riflessa, tutti i lavoratori della scuola, dal maestro elementare al professore universitario, traevano prestigio sociale da questa situazione per via della loro funzione di custodi dell'archivio dei testi letterari. L'amministrazione di tale «archivio» costituiva una funzione civile fondamentale, in quanto formava il *milieu* comune che permetteva alle classi dirigenti di riconoscersi e di intendersi: le classi borghesi europee erano unite in una sorta di «società letteraria». Ogni partito politico, per fare solo un esempio, doveva avere il suo filosofo e il suo poeta, e anzi un intero pantheon di riferimenti filosofici e letterari. Se diamo un'occhiata alle forze politiche oggi in campo è evidente che tale preoccupazione di legittimazione ideale e letteraria è del tutto scomparsa: le posizioni politiche effettive non hanno pressoché mai una base o un'ispirazione che provenga da letture «letterarie» – al massimo, quando siamo fortunati, prendono una verniciatura di autorevolezza da qualche lettura di carattere «tecnico» (economia, statistiche ecc).

Si potrebbe obiettare che l'Ottocento e il Novecento sono stati però anche i secoli della grande cavalcata della scienza e della tecnologia. Ed è certamente vero. Tuttavia, insisto, la stessa divisione fra cultura umanistica e cul-

¹ Intervista a *Il Fatto Quotidiano*, 12/10/2015.

tura scientifica è stata a lungo una divisione fortemente gerarchica: la cultura umanistica inglobava la cultura scientifica – sebbene quest’ultima, silenziosamente, avesse già incominciato a produrre effetti di portata incalcolabile che nessun discorso «umanista» residuo sarebbe più stato in grado di maneggiare e controllare. Ma dal punto di vista del valore sociale e ufficiale la cultura umanistica era egemone e rappresentava ancora uno *status symbol*; secondo la mia interpretazione il principale *status symbol*. Anche gli «scienziati» facevano parte della comunità letteraria. Il buon medico, il buon chimico leggeva Goethe, o Dante; viceversa era assai più raro che il professore della facoltà di filosofia mantenesse una buona dimestichezza con le ossidoriduzioni dopo il periodo liceale. In un salotto era del tutto comprensibile non sapere cosa fosse una ossidoriduzione, ma immaginate che scandalo dimostrare di non sapere chi fosse Goethe: avrebbe voluto dire essere davvero *fuori dal mondo*. Ciò che legittimava gli scienziati socialmente, ciò che permetteva loro di appartenere al club della classe dirigente, era pur sempre l’educazione letteraria². Il nostro liceo classico rispecchia ancora questo ordine sociale, ne è l’estremo residuo. Io stesso, che sono nato nel 1989, ho visto molti genitori di miei coetanei scegliere «il Classico» semplicemente per ragioni di status (per lo status sociale che avevano, in cui si riconoscevano o che aspiravano a ottenere per i loro figli). Si trattava però di un riflesso condizionato ormai quasi comico e persino grottesco nei suoi effetti reali.

2. Un bilancio storico

È difficile non riconoscere la grandezza dell’educazione umanistica borghese. Senza dubbio essa ha prodotto le opere più straordinarie degli ultimi due secoli. Bisogna poi essere onesti: il paragone tra gli uomini della *bildung* con l’«istruito» medio attuale è – non sempre, ma spesso e per lo più – impietoso. Si pensi – è un esempio fra molti altri – alla raffinatezza e all’ampiezza della cultura letteraria che si ritrovava a possedere (anche suo malgrado, dato che teneva a presentarsi come un ferreo positivista) un medico specialista come Freud, e a ciò che l’unione delle sue competenze specialistiche con un profondo background letterario e filosofico gli ha permesso di realizzare.

Il colmo poi è che persino la nostra possibilità di criticare la cultura borghese ci proviene ancora da una sorta di onda lunga della cultura borghese stessa, della sua «coscienza infelice». Questa sua capacità autocritica varrebbe da sola a testimoniare la grandezza. D’altra parte però, sempre rimanendo a un livello di constatazioni molto semplici ed evidenti ai più, nessuno dimentica che l’identità comune delle classi borghesi europee testé descritta non ci ha salvato dalle terribili catastrofi del Novecento, né soprattutto dalla perdita di ogni consistenza degli stessi valori che tale cultura propugnava. Che cosa può aver provocato l’implosione e il fallimento della cultura umanistica? Ci sono a mio parere almeno tre elementi, a cui corrispondono tre modificazioni contestuali decisive che hanno irrimediabilmente indebolito le fondamenta di tale forma mentis.

² Come nota Minazzi nel suo intervento, anche gli ingegneri (di cui la società moderna aveva concreto bisogno) dovevano poter dialogare con la classe dirigente, incaricata appunto di dirigere il paese nella sua transizione verso una maggiore «modernità». Di qui l’ibrido, problematico e rivelatore, rappresentato dal *liceo scientifico*.

2.1 Primato della borghesia, primato dell'Occidente, primato delle lettere: tre forme di potere decadute

Anzitutto il suo aspetto classista: è venuto meno un ordine sociale gerarchico e con esso, come si diceva prima, il concetto e la relativa realtà sociale di qualcosa come la «classe dirigente» o la «classe borghese». Senza più borghesia, una scuola borghese non ha più senso. Come è stato notato da più parti, non vi era alcun nesso eterno fra capitalismo e borghesia: il primo poteva benissimo fare a meno della seconda. Anzi, si potrebbe dire che in un certo senso il capitalismo si è rivoltato contro la stessa cultura borghese in cui era nato. Per l'odierno capitalismo finanziario la cultura borghese era più che altro un ostacolo, un limite alla sua capacità espansiva: non poteva tollerare l'esistenza di una cerchia di potere determinata dal possesso di una risorsa non scambiabile, non acquistabile e dunque non mercificabile quale era un'identità di classe basata su una certa raffinatissima formazione culturale. Tutto questo andava spazzato via, ovvero ridotto alla forma merce, trasformato da soggetto libero e incontrollabile a oggetto acquistabile. Ma questi aspetti inquietanti e massimamente reali, resi ultimamente popolari da una certa critica neomarxista, non bastano certo a dare fondamento a un rimpianto per una società classista. Già il senso di colpa e i buoni sentimenti della cultura borghese umanista la condannavano: e la raffinatissima formazione dei borghesi europei, la loro possibilità di dedicarsi alla lettura di Orazio e di Goethe, all'aoristo greco e alle terzine dantesche, dipendeva in buona sostanza dallo sfruttamento del lavoro di una massa di schiavi salariati, dal lavoro domestico delle governanti e di una donna relegata al ruolo di madre e di dolce compagna. In ultima analisi, quella cultura e quell'ordine sociale si fondavano sullo sfruttamento del proletariato e sul possesso dei mezzi di produzione, come aveva avuto modo di capire Marx, uno dei massimi esponenti della cultura umanistica borghese. Ma la stessa straordinaria elaborazione teorica marxiana era maturata appunto in una sterminata quantità di ore di tempo libero: un tempo libero dalla necessità di lavorare che gli era garantita dallo status, dalla governante che gli faceva il bucato ecc. Non possiamo dimenticare tutto questo. Così come non possiamo dimenticare che se abbiamo ottenuto una società meno classista non è stato certo per i buoni sentimenti e per i sensi di colpa della cultura umanistica borghese, né per il buon cuore di alcuno; resta però che non ci sono motivi razionali per auspicare (né, tanto meno, per realizzare) un ritorno a una società gerarchica. Ed è un fatto che un certo tipo di raffinatezza e di estremo approfondimento non sono realmente possibili su larga scala se devi lavorare otto ore al giorno, se devi occuparti dei figli, della pulizia della casa, andare in posta ecc. senza poter o voler delegare queste mansioni a categorie più deboli, ovvero con meno scelta. Dalla società gerarchica borghese siamo entrati in una società di massa: ma questo è un tema su cui torneremo più avanti in relazione al terzo elemento che ritengo abbia contribuito alla disgregazione della cultura umanistica.

Un altro aspetto che rende la cultura umanistica inemendabilmente parziale e per certi fini inservibile nel mondo contemporaneo è il suo aspetto identitario. E imperialistico. La cultura umanistica, fin dall'Umanesimo rinascimentale, intende il patrimonio degli scritti della cultura occidentale come la peculiare eredità identitaria di *una* civiltà, a cui è fatta però corrispondere la pretesa di una forma umano-universale della civiltà in assoluto, cioè

dell'*humanitas*. Definirla cultura *umanistica* dice già tutto: è la nostra cultura, la nostra identità e però la nostra identità è il modello più alto dell'umanità intera, dell'umanità in generale. Ancora un grande filosofo come Husserl non concepiva nessun altro orizzonte per la cultura europea: per lui o l'umanità europea poteva legittimamente porsi come modello dell'umanità in generale oppure non aveva futuro. Si trattava di

decidere se l'umanità europea rechi in sé un'idea assoluta e se non sia un mero tipo antropologico empirico come la «Cina» o l'«India»; e inoltre: se lo spettacolo dell'europeizzazione di tutte le umanità straniere annunci la manifestazione di un senso assoluto rientrando nel senso del mondo e se non rappresenti invece un non-senso storico³.

Senza pretendere di esaurire la profondità e la ricchezza dello sguardo husserliano, che pure mirava a suo modo a un superamento e a un inveramento della cultura umanistica europea, è evidente che porre il problema in questi termini comporti il mantenimento di parecchie ipoteche legate a doppio filo con tale cultura. Come Husserl, nessuno di noi, credo, rinuncerebbe facilmente all'idea di Europa, all'idea di Occidente e all'idea di una ragione universale: quello che si sta mettendo in dubbio è invece la possibilità o l'opportunità di fondare queste idee sulla cultura umanistica borghese. Anche nell'altissima elaborazione filosofica che sorregge le affermazioni di Husserl (o proprio e a maggior ragione in essa) è difficile non scorgere il legame teorico e identitario che ha giustificato e promosso l'imperialismo e il colonialismo europeo.

Al di là di ogni considerazione morale, oggi risulta difficile fronteggiare il mutato contesto geopolitico sulla base di queste categorie. In questo senso anche l'attuale «umanitarismo», che si vorrebbe anti-imperialista e anti-colonialista, non è che l'estremo residuo della cultura umanistica: non fa che ribadire che i nostri diritti – i diritti «occidentali» – sono anche i «diritti *umani*», i diritti dell'umanità intera, tradendo lo stesso malcelato senso di superiorità. Anche qui non sono stati e non saranno certo i nostri buoni sentimenti o i nostri sensi di colpa a farci mettere in discussione l'ottica eurocentrica: è stato e sarà il mutamento dello scenario geopolitico, il fatto che non siamo più i più potenti, o gli unici potenti. Siamo ora costretti, anche nella dimensione di semplici dilemmi quotidiani, a fronteggiare questa mutata situazione in cui l'Occidente ha perso – o sta progressivamente perdendo – il suo primato politico. A questo sconvolgimento epocale dovranno necessariamente corrispondere nuove categorie concettuali e nuove modalità di pensare il rapporto tra noi e «gli altri», attraverso anche una serrata critica filosofica del sistema culturale e concettuale dell'«umanismo», critica per altro già iniziata da almeno un secolo (si pensi a Nietzsche, o alla *Lettera sull'umanismo* di Heidegger, fino alle contemporanee filosofie del «post-umano» o all'opera di un filosofo come Peter Sloterdijk, per citare solo i casi più evidenti), e che però non è ancora stata in grado di tradursi in una consapevolezza diffusa, né tanto meno in nuovi percorsi politici e sociali. La cultura letteraria e umanistica su cui è ancora imperniata la nostra scuola si gioca tutta nei confini tautologici dell'Europa e della forma di vita occidentale: non c'è niente di male in questo, ogni cultura del

³ E. Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, il Saggiatore, Milano 2008, p. 45.

mondo (finora) è stata una cultura identitaria, radicata in un suolo. La nostra scuola non può però evitare di porsi il problema, non fosse altro per il fatto che coloro che la frequentano provengono sempre più spesso da storie personali e culturali che non hanno alcun legame con tale identità: dobbiamo imporgliela così com'è? Ci riconosciamo ancora in essa? Dobbiamo riformularla? La sollecitazione dell'incontro (o scontro) con le altre culture ci pone di fronte al fatto che le nostre lettere e persino le nostre «scienze» sono, come sapeva Husserl, inevitabilmente «europee».

Sospendendo qui la discussione sul carattere eurocentrico della cultura umanistica, resta da valutare un terzo grande fattore di modificazione: il cambiamento dei *media* della trasmissione del sapere. Come dicevamo, noi ci troviamo ad affrontare il passaggio da una società gerarchica e borghese a una società di massa; in questo processo, la rivoluzione «mediatica» ha avuto un ruolo di primo piano. Come ha scritto Peter Sloterdijk, la cultura letteraria

non è più sufficiente a tenere insieme il filo telecomunicativo tra gli abitanti di una moderna società di massa. La coesistenza degli uomini nelle società attuali è stata posta su nuovi fondamenti: radio, televisione, internet. Fondamenti post-letterari, post-epistolari, post-umanistici. Non significa che la letteratura sia finita, piuttosto si è trasformata in una sottocultura sui generis e sono passati i giorni della sua esaltazione come portatrice degli spiriti nazionali⁴.

Non è certo il caso di affrontare qui in poche righe il tema dei nuovi media; c'è però una questione decisiva che, per i nostri fini, non possiamo mancare di discutere e che ha delle forti ricadute sul ruolo della letteratura nelle nostre società. Si tratta di uno degli aspetti più caratteristici del passaggio dalla società borghese alla società di massa: il potere non si fonda più soltanto, sul possesso dei mezzi di produzione, ma anche sul possesso dei mezzi di *comunicazione*. Sappiamo tutti che è per il loro possesso o controllo che si consumano le più decisive e violente lotte per il potere, o almeno una parte consistente di esse. Al di là delle sue cause – che non possiamo indagare qui – quali sono le conseguenze di questo radicale cambiamento nell'assetto del potere sociale?

La cultura borghese, pur con tutti i suoi difetti, basava la sua innegabile grandezza non tanto e non solo sulla raffinatezza e sulla profondità che sapeva attingere: un suo tratto distintivo era la *libertà* da condizionamenti da parte del potere politico-economico. Mi rendo conto che una tesi del genere si presta a facili contestazioni, puntualizzazioni e a parecchi distinguo: ma se si fa il paragone con la situazione odierna la differenza è lampante. La cultura era libera dal potere economico e politico paradossalmente proprio perché era esercitata e custodita per lo più dagli stessi detentori del potere economico e politico. L'intellettuale si trovava al vertice della scala sociale, in una posizione di forza. In un certo senso era il potere economico e politico a essere asservito a quella cultura e a doversi legittimare di fronte ad essa e attraverso essa, non viceversa. Ciò rappresenta indubbiamente qualcosa di straordinario, in cui si compendia

⁴ P. Sloterdijk, *Regole per il parco umano*, in *Non siamo ancora stati salvati. Saggi dopo Heidegger*, trad. it. Anna Calligaris e Stefano Crosara, Bompiani, Milano 2004, p. 243.

la grandezza della cultura borghese. C'erano campi che non potevano essere penetrati dai processi di capitalistici di sfruttamento delle risorse umane e la cui sopravvivenza non poteva essere soppesata in relazione al valore di scambio delle loro produzioni. Thomas Mann aveva certamente le sue idee politiche e le sue connivenze, ma di certo non doveva preoccuparsi di dare una forma vendibile o strumentalizzabile alle sue opere. Gli obiettivi che guidavano il suo processo creativo erano costituiti in una compiuta autonomia letteraria. Era semmai il potere politico-economico a dover «pagare un tributo» alla cultura letteraria egemone.

Quando dico libertà dal potere economico, intendo poi anche banalmente la libertà da necessità economiche di cui abbiamo parlato. Tale libertà era però certamente una libertà di pochi, pagata con la schiavitù dei più, dovremmo saperlo. Oggi dobbiamo tutti «pagare un tributo»: l'intellettuale è un lavoratore come gli altri, non ha alcun privilegio. E non c'è alcuna ragione per reclamare o rimpiangere i suoi antichi privilegi. Ma ecco il punto: noi possiamo certamente fare a meno della borghesia, della cultura borghese, dell'umanismo, del primato della letteratura, della raffinatezza e persino della profondità; e a maggior ragione possiamo fare a meno dei privilegi di classe che permettevano tutte queste belle cose. Ciò di cui non possiamo fare a meno è un luogo in cui sia possibile la libertà del sapere: non possiamo fare a meno di un terreno comune o di un'istituzione che sia in grado di svolgere la funzione sociale di garantire la possibilità di produrre e trasmettere sapere senza alcun condizionamento.

2.2 Il paradosso del consenso

Per spiegare che cosa intendo per libertà del sapere, e perché ritengo che essa costituisca una funzione sociale irrinunciabile, vorrei fare riferimento a quello che definirei il «paradosso del consenso». Mi è capitato di parlarne più estesamente altrove, in relazione alle trasformazioni che hanno coinvolto l'università, ovvero quell'istituzione che ha a lungo garantito tale funzione⁵.

Le moderne democrazie si reggono sul consenso dei cittadini. In questo peraltro non si distinguono dai totalitarismi novecenteschi, che, insieme alla repressione del dissenso, erano massimamente interessati ad assicurarsi il consenso delle masse. È del resto un aspetto comune di tutte le società di massa, che motiva l'importanza dei mezzi di comunicazione e la conseguente lotta per il loro controllo. La *vulgata* ideologica liberale/liberista vede nella società della comunicazione l'apoteosi della libertà democratica: se si è ben informati, se ciascuno comunica ed è informato in un regime di concorrenza, l'individuo-cliente è «libero» di scegliere cosa è meglio per lui, e di «autodeterminarsi». La cultura del consenso e della comunicazione si avvita però su un paradosso: il consenso è diventato, nelle moderne società di massa, la misura stessa e il criterio del consenso. Una cosa è meritevole di consenso *se ha consenso*. Le agenzie di *rating*, ad esempio, misurano il consenso ma allo stesso tempo influenzano il consenso: misurano la sicurezza dei titoli di Stato di un paese ma al tempo stesso contribuiscono in maniera decisiva a determinare la sicurezza o l'insicurezza degli stessi. Allo stesso modo il cosiddetto «indice H» misura la validità dell'attività di un ricercatore in base al numero di citazioni che il suo lavoro

⁵ Mi permetto di rimandare al mio *La vittoria dei topi*, pubblicato su [raumplan.info](http://www.raumplan.info), <http://www.raumplan.info/la-vittoria-dei-topi-parte-prima/>

riceve, contribuendo perciò stesso ad aumentare o a troncare il numero di citazioni. Lo stesso fanno gli algoritmi di Google. Oppure pensiamo al sistema dei *mi piace* su Facebook, e in generale ai social network; per non parlare della sistematica prostituzione dei giornali online per assicurarsi un *click* in più⁶. Il consenso, o la visibilità, diventa così la vera merce di scambio, anzi l'oggetto principale dello scambio; come il denaro in Marx (da MDM a DMD, secondo la celebre formula), il consenso diventa sia la misura sia l'oggetto dello scambio.

Questo sistema è propagandato come apoteosi della democrazia quando in realtà rende il consenso del tutto mercificato. Come si può scegliere e pensare autonomamente (questo dovrebbe essere il fine dell'elevazione culturale che la democrazia sostiene di promuovere) se non viene offerta una formazione libera dai condizionamenti del potere economico e mediatico? L'individuo capace di autodeterminarsi di cui vagheggia l'ideologia liberale/liberista potrà semplicemente uniformarsi a colui che possiede i mezzi di comunicazione più potenti: l'unico vero potere della società post-industriale. La conseguenza è un cortocircuito che rende impossibile qualsiasi posizione critica. Nel momento in cui non si garantisce la libertà del sapere, il sapere stesso perde di ogni consistenza, ed è avvalorato non dal suo contenuto ma dal suo grado di visibilità e diffusione. Il potere del sapere non sta più nei suoi contenuti ma nel potenziale di visibilità del medium: più di che cosa si dice, importa dove lo si dice e lo si può dire.

Entro questo contesto, la letteratura, lo vediamo tutti, ha inevitabilmente perso il suo primato fra i media sui cui si basa la formazione delle persone e la trasmissione del sapere. Ciò sicuramente comporta da un lato anche un aspetto liberatorio, legato al venir meno della pretesa superiorità del lavoro intellettuale su quello manuale. Dall'altro però anche un estremo pericolo. Anche qui non sono state le buone o cattive intenzioni a far cadere il primato letterario, ma un cambiamento dell'assetto di potere: come si è detto, accanto al possesso dei mezzi di *produzione*, si è affiancata una nuova forma e necessità del potere che consiste nel possesso dei mezzi di *comunicazione*. Il paradosso è che nel momento in cui i media diventano uno dei principali oggetti della contesa per il potere, i loro contenuti divengono massimamente interscambiabili, mentre ciò che importa è loro la capacità, velocità e semplicità di diffusione su larga scala. È chiaro che in una competizione del genere la letteratura non può che soccombere. Così come è evidente che tale *interscambiabilità* dei contenuti coincide appunto con il loro esser divenuti merce di scambio: se venisse a mancare del tutto un luogo o un'istituzione in cui il sapere non è oggetto di transazioni economiche, in cui il sapere non è venduto e comprato, una sorta di porto franco, tale mercificazione sarebbe totale. E ad essa corrisponderebbe una perdita di valore e di consistenza del sapere stesso. Il suo essere oggetto di contesa e di transazione coinciderebbe con la sua volatilità e inconsistenza:

⁶ Sappiamo bene poi come le oscillazioni del capitale finanziario dipendano da meccanismi del tutto simili, in cui il «consenso» degli investitori prescinde spesso da qualunque sostanza reale e da qualunque criterio di valutazione che non sia il consenso stesso, aumentando o facendo crollare la valutazione del capitale, secondo una logica paradossale. Questa commistione di meccanismi finanziari, di meccanismi che guidano l'attività di ricerca scientifica con i meccanismi della comunicazione è quanto mai caratteristica del nostro tempo e andrebbe pensata a fondo. Carlo Sini in molti suoi lavori (ad esempio in *La libertà, la finanza, la comunicazione*, Spirali, Milano 2001) ha tentato di farvi luce unificando sotto la problematica filosofica sulla natura del *segno* il tema del denaro e quello della parola.

assumerebbe all'incirca i tratti del capitale finanziario. Un potere incontrollabile e impazzito, potere di una forma senza contenuto reale.

Se la democrazia presuppone e si fonda sulla libertà del consenso dei cittadini (altrimenti assomiglierebbe pericolosamente ai totalitarismi contro cui la sua retorica si scaglia), è evidente che questi meccanismi di mercificazione del sapere e del consenso non possono che minare la legittimità delle stesse istituzioni democratiche.

3. L'idea di scuola

Ora, l'idea di un'istituzione in cui il sapere non è venduto e comprato corrisponde grossomodo alla sostanza dell'idea di scuola, spogliata di ogni aggettivo e di ogni caratterizzazione transitoria. L'idea di scuola, nata forse con Pitagora e con Platone, possiede una sua grandezza e una necessità che non sono legate a un certo ordine sociale o a una certa struttura economica. Perciò credo che l'idea di scuola possa sopravvivere alla fine della scuola caratterizzata come umanistico-borghese. In che modo?

Come organizzare una formazione di massa e non più elitaria? Come adattare agli standard ricettivi della società di massa esperienze intellettuali un tempo riservate alle élite? Come ripensare una cultura nata come identitaria e insieme universalistica, in un contesto globalizzato nel quale essa si trova a non rivestire più una leadership indiscussa? Come fronteggiare il fatto che la letteratura non sia più il medium privilegiato su cui si formano le comunità? Si tratta ovviamente di problemi vertiginosi, per i quali non ci sono offerte scorciatoie o sconti di pena; non c'è da lamentarsi o da scagliarsi contro qualcuno o qualcosa, contro i tempi o contro i governi: si tratta di capire, di cercare *ispirazione*, di lavorare insieme nella consapevolezza della nostra ignoranza, raccogliendo gli spunti di tutti per tracciare sentieri possibili e concretamente percorribili. È perciò a titolo di tentativo che propongo, molto brevemente, due piccoli spunti, due possibili tracciati – consapevole che non bastano certo a farsi carico della mole di problemi dei quali ho tentato sin qui di restituire un sintetico quadro d'insieme.

3.1 Abbassare il livello?

Di recente mi è capitato di imbartermi in alcune video-lezioni di Gianni Vattimo. A giudicare dalla grafica introduttiva devono risalire ad almeno vent'anni fa. Facevano parte di un set di lezioni di storia della filosofia per un progetto ministeriale dal nome un po' improbabile («Network Teledidattico per l'Università Ovunque»). Il contenuto delle lezioni aveva un taglio evidentemente divulgativo e apertamente semplificato: chiunque avesse studiato da «addetto ai lavori» gli argomenti su cui vertevano le video-lezioni non avrebbe potuto fare a meno di puntualizzare, di storcere il naso, «sì, ma non è precisamente così», «troppo semplificato» ecc. Vattimo ha trattato gli stessi temi in contesti ben più prestigiosi e «qualificati», con ben altra sottigliezza. Tuttavia si dedicava a queste riprese con serietà e con la consueta generosità che lo contraddistingue. C'era qualcosa che distingueva la semplificazione di quei video dalla semplificazione di certe pubblicazioni di filosofia pop, di certe polemiche che si alimentano sulle pagine «culturali» dei giornali, ad esempio. Essa era sì semplificazione, ma non era degradante. Qual era la differenza?

Oggi quando si discute di formazione non si fa che parlare di «eccellenza» e di «qualità»; ma ciò che fa davvero la differenza è, aristotelicamente, la *sostanza*. Semplificare non è degradante se rimane la sostanza di ciò che si sta facendo. Il fatto è che noi siamo abituati alla semplificazione per ingannare e all'abbassamento del livello per vendere. Ma se il senso etico di ciò che si fa quando si insegna rimane gratuito e libero la semplificazione non è degradante. Qual è la sostanza dell'insegnamento? Qual è la sostanza dell'idea di scuola? L'intero percorso che ho proposto sin qui mirava a rispondere a questa domanda. Ciò che la scuola in prima istanza deve garantire è la libertà del sapere, la sua incondizionatezza, il suo potersi porre come criterio di valutazione perché non «interessato», la sua ricerca di quella «terzietà» (mai pienamente raggiungibile) su cui si fonda l'idea stessa di giustizia e ogni tipo di istituzione.

Forse ciò che importa in una società di massa, ciò che è davvero replicabile su larga scala, ciò che è davvero possibile offrire a tutti non è la qualità ed evidentemente ancor meno l'eccellenza. Il dilagare del principio di prestazione vorrebbe barattare l'accidente con la sostanza, incentivare economicamente la qualità per renderla ubiqua: ma in questo modo non si ottiene nemmeno la qualità, perché questa conserva il suo senso e la sua misura solo in rapporto alla sostanza. La qualità della prestazione nel momento in cui perde il suo riferimento alla sostanza, perde anche il suo stesso statuto qualitativo, diventando fatalmente quantità (da misurare con *ranking*, criteri bibliometrici, questionari sulla soddisfazione dell'«utenza», messa ai voti ecc).

In una società di massa, la qualità e l'eccellenza andrebbero dunque forse negate proprio per permettere loro di esistere e di insorgere ancora. Qualità ed eccellenza sarebbero allora «per tutti e per nessuno»: aperte a tutti e garantite a nessuno (invece che solo a qualcuno)⁷.

È questa una strada concretamente percorribile? Accantonare l'insistenza sulla qualità e sull'eccellenza per garantire a tutti la «sostanza»? È possibile immaginare un abbassamento del livello standard che non sia per questo degradante? Non sono in grado di garantirlo, ma una riflessione condiziona su temi come questi sarebbe auspicabile.

3.2 La scuola e la città

Di questi tempi per lo più i discorsi sulla scuola si dividono fra i nostalgici della scuola umanista e coloro che concepiscono la scuola solo come una funzione dipendente dell'ingranaggio capitalistico, parteggiando per una sua assimilazione al modello aziendale. Questo sul piano del discorso giornalistico o della chiacchiera. Sul piano delle forze reali il conflitto è più elementare: è il conflitto tra la forza residua delle concrete pratiche scolastiche e la realtà dell'indifferenza diffusa per la scuola e l'educazione. La vera forza in gioco è la realtà sociale per cui nessuno sa più dire perché si dovrebbe andare a scuola, leggere, studiare, formare al di là di certi obiettivi minimi sufficienti a permettere di lavorare. O ad accedere a certe professioni qualificate; qualifiche il cui

⁷ Nietzsche, così spesso erroneamente letto come reazionario, lo aveva capito più di tutti. L'annuncio dell'Oltreuomo non è per pochi, né per i più; né aristocratico né democratico, è «per tutti e per nessuno». È una possibilità, la possibilità che anche il più umile pescatore navighi «con remi d'oro». La liberazione è aperta a tutti, ma non è garantita a nessuno (perché non ci sono più motivi per accordarla come privilegio solo a qualcuno).

valore di mercato è però in costante discesa (avvocati, architetti ecc. guadagnano sempre di meno); ergo, l'unica formazione che conserva un valore (ossia un valore di mercato) è quella funzionale alla produzione di tecnologie di cui la produzione o la speculazione finanziaria possano giovare. Chiunque conosca l'atteggiamento medio dei genitori di fronte alle scelte, alle necessità e alle valutazioni che concernono l'istituzione scolastica sa che la vera battaglia non è quella fra gli umanisti nostalgici e gli aziendalisti (sebbene i loro discorsi non manchino di aggiungere danno al danno), ma quella fra la scuola stessa e una realtà sociale che, nei fatti, al di là delle dichiarazioni, attende alla sua stessa sopravvivenza come tale, concependola come mera appendice di un sistema produttivo.

Se alla scuola si lascia solo una funzione strumentale, se la si riduce a essere soltanto una funzione dipendente di un ordine sociale e di un'organizzazione economica, essa perde ogni ragion d'essere: non sarebbe più quello che è. Porre la questione del rapporto tra scuola e città significa proporre una profonda revisione del rapporto tra conoscenza e lavoro: è appunto l'orizzonte problematico che la fine della scuola umanistica ci ha consegnato. Se insieme a una gerarchia sociale e al primato della letteratura viene meno la gerarchia intellettuale-manuale, significa che la scuola si deve aprire alla città: non può più essere indifferente alle modalità concrete del tessuto urbano, al lavoro della città. Ciò non deve però tradursi in una colonizzazione della scuola da parte delle gerarchie di potere che regolano i rapporti della città. Piuttosto, da appannaggio di una classe, la scuola potrebbe trasformarsi in terra di asilo per tutti i lavoratori della città, un porto franco in cui tali gerarchie siano momentaneamente sospese. Se la città manca di un luogo come questo anche l'azione dell'architetto, per esempio, o dell'urbanista, così come anche dell'artista o del politico perde ogni potenzialità razionale, simbolica e poetica (e innovativa). La scuola non può più disinteressarsi dei multiformi ingegni della città, ma la città non può essere indifferente alla scuola se pretende di essere ancora «urbana».