

ROBERTO SIGNORINI

**Una lettura critica del libro
«L'agonia della scuola italiana»**

Con la risposta di Massimo Bontempelli



editrice petite plaisance

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

Una lettura critica del libro «L'agonia della scuola italiana»

Con la risposta di Massimo Bontempelli

di Roberto Signorini

Il 29 marzo Roberto Signorini scriveva alla direzione di Koiné una lunga lettera di riflessioni sul libro di Massimo Bontempelli, L'agonia della scuola italiana. La sua lettura attenta, ricca di intensa partecipazione (di ex insegnante, o meglio di ancora-insegnante), ha prodotto le seguenti osservazioni critiche che Signorini sottolinea essere «espressione di "amicizia filosofica", anche quando confliggono con le tesi sostenute nel libro». La sua lettera ha sollecitato Bontempelli ad una prima risposta, che nelle intenzioni avrebbe voluto essere molto più lunga e argomentata, nonché estesa all'intero spettro delle osservazioni di Signorini, risposta che verrà certamente approfondita in un momento successivo. Il testo della risposta di Bontempelli è pubblicato al termine di questo intervento.

1. L'analisi e i nodi teorici su cui sono pienamente d'accordo

Sono pienamente d'accordo con l'intento di analisi critica che anima il libro e con il suo rigore di metodo, che propone di non fermarsi alla descrizione dei fenomeni di superficie, bensì di passare dal piano della descrizione dell'«innovazione distruttiva» alle sue radici politico-culturali e da queste alle ancor più profonde radici filosofico-storiche.

Il percorso mi pare così sintetizzabile (uso per lo più le parole stesse del libro):

1.1 Gli aspetti del processo d'innovazione in atto nella scuola (capitoli 1-3)

È in corso un processo di «innovazione distruttiva» della scuola che, con le nuove pratiche in cui si manifesta, sta portando alla loro massima negatività gli aspetti già negativi della scuola tradizionale, in quanto corrode la competenza disciplinare degli insegnanti, la loro passione e comunicatività culturale e le loro attitudini psicologiche a gestire positivamente le relazioni interpersonali con gli allievi.



Ciò avviene:

a) a causa dell'organizzativismo (sovraccarico di compiti organizzativi e adempimenti formali; sottrazione di spazio all'insegnamento regolare e metodico di specifiche discipline di studio; gerarchizzazione degli insegnanti in base alla disponibilità a sostituire attività organizzative e gestionali allo studio e al lavoro quotidiano in classe, con tutte le rivalità e tensioni che inevitabilmente ne conseguono fra gli insegnanti) (capitolo 1);

b) a causa della concezione tecnicistica della didattica, o didatticismo (focalizzazione esclusiva sui metodi d'insegnamento e verifica, separati dalla trama teorica dei contenuti; dilatazione e complicazione abnorme e ingiustificata del momento della valutazione, inversamente proporzionale agli elementi di sapere trasmessi; ossessiva riduzione degli obiettivi formativi ad abilità artificialmente parcellizzate e quantificabili, e quindi passibili di misurazione pseudo-oggettiva, col conseguente paradosso di una valutazione in assenza di reale trasmissione culturale): un tecnicismo didattico che a sua volta si fonda su un'ideologia pedagogistica accademica – priva di basi filosofiche e, ancora più in profondità, sulla tendenza della società contemporanea a rinunciare all'educazione dei giovani, non avendo più valori di civiltà da trasmettere –, e che può essere definito «didatticismo di regime» perché funzionale a un progetto politico ispirato dal totalitarismo neoliberista (capitolo 2).

Tale progetto è quello dell'aziendalizzazione della scuola, mistificatoriamente presentata come positiva «autonomia scolastica». Ma questa non è certo l'autonomia della formazione culturale dal condizionamento di interessi extraculturali e dall'invadenza burocratica nella didattica (perché anzi si tende ad una scuola permeabile agli interessi dell'economia neoliberista e alle loro espressioni ideologiche, nonché all'eterodeterminazione burocratica dell'insegnamento in favore di quegli interessi). L'autonomia che si persegue, invece, è l'autonomia delle singole istituzioni scolastiche da ogni idea di scuola come istituzione pubblica e nazionale vincolata a finalità educative collettive, legata a un'identità culturale frutto di una tradizione sociale di saperi e di valori mediata da una sintesi intellettuale di livello generale e non localistico; è, insomma, l'autonomia delle singole istituzioni scolastiche da ogni idea di cultura come contenuto educativo essenziale di cui la scuola sia chiamata ad organizzare la trasmissione da una generazione all'altra; è lo smantellamento del sistema nazionale dell'istruzione pubblica.

Tale assenza (inedita nella nostra storia nazionale) di contenuti culturali e di scopi sociali, di un'idea di scuola nel senso culturale, educativo, etico e sociale del termine, da un lato s'incarna perfettamente nel tecnicismo didattico dell'ideologia pedagogistica e nell'invadenza burocratica – che coprono lo svuotamento culturale della scuola con un continuo abbassamento degli obiettivi cognitivi e con la moltiplicazione di attività autoreferenziali – e dall'altro esige il riferimento ad un ben determinato modello di organizzazione delle istituzioni scolastiche, quello dell'azienda e della sua gestione delle risorse imperniata sulla flessibilità finalizzata alla massima produttività: e la «produttività scolastica» a cui si tende attraverso l'auto-

nomia organizzativa aziendalistica è quella che consiste in contenuti meccanizzati di apprendimento da misurare attraverso una periodica rilevazione formale.

Con l'autonomia aziendalistica viene meno la distinzione sostanziale fra scuole pubbliche e scuole private, poiché tutte obbediranno ad una logica privatistica di organizzazione aziendale e di concorrenza fra istituti scolastici, e soprattutto ad una concezione della formazione culturale come merce (capitolo 3).

1.2. I presupposti politico-culturali da cui discende il processo di innovazione distruttiva della scuola (capitoli 4-5)

Questa riforma della scuola, che è totalmente priva di un progetto culturale e va nella direzione di negare l'educazione ai giovani – lasciandoli in balia del consumismo, della tossicodipendenza, delle pressioni del branco, delle identificazioni aggressive, delle contingenze evanescenti –, è opera di una classe dirigente la quale è incapace di trascendere l'orizzonte del mercato e della tecnica — e perciò di capire cosa siano lo spirito critico, l'autonomia di giudizio e la dimensione etica (sottratta alla mercificazione integrale), che dalla rivoluzione francese costituiscono le mete ideali di una scuola pubblica come educazione alla cittadinanza politica – e assume (in modo totalitaristico) le esigenze economico-organizzative particolari delle aziende come unica logica ed espressione dei bisogni dell'intera società, con la conseguenza di non saper progettare la scuola se non come azienda anziché come istituzione educativa pubblica (capitolo 4).

Questa operazione di innovazione distruttiva può contare, come elemento essenziale per la propria riuscita, sulla complicità quanto meno passiva anche di molti di coloro che non hanno nulla da guadagnarci, grazie alla vasta diffusione di alcuni stupidi luoghi comuni sulla scuola:

– che chi si oppone alla riforma della scuola sia un conservatore (e lo sia in generale e sempre chi critichi le innovazioni imposte dai “poteri forti”), per l'equivalenza aprioristicamente stabilita fra conservazione e negatività;

– che il difetto fondamentale della scuola italiana sia la sua arcaicità, identificata con la sua mancanza di connessione immediata con le esigenze del mondo produttivo e dell'apparato tecnologico, coi linguaggi della comunicazione multimediale e con l'attualità di cui i giovani si interessano;

– che la riforma in atto sia positiva in quanto volta ad eliminare l'eredità gentiliana, identificata per superficialità e mancanza di memoria storica con la scuola tradizionale;

– che il modo tradizionale d'insegnare sia non oggettivo, per l'equivalenza immotivatamente stabilita fra soggettività e arbitrarietà, e che perciò occorra un'innovazione della didattica che assicuri, attraverso prove quantificabili, tale oggettività;

– che l'autonomia scolastica promossa dalla riforma, anziché un congegno organizzativo atto a piegare il sistema dell'istruzione entro un modello aziendalistico, rappresenti uno spazio di creatività e una opportunità che conviene cogliere, cercando di gestirla in maniera positiva (anziché rimandone sterilmente estranei), secondo quel principio del “governare il processo” che è sempre invocato dai politicanti per coprire la loro impotenza o complicità dinanzi ai poteri forti (capitolo 5).



1.3. *Le radici filosofico-storiche* (capitolo 6)

Il processo, fin qui descritto, di “innovazione distruttiva” – che conduce, in prospettiva, allo smantellamento del sistema statale della pubblica educazione, alla privatizzazione aziendalistica degli istituti scolastici, alla dequalificazione culturale dell’insegnamento, alla fine di ogni residua possibilità di accesso all’istruzione come mezzo di miglioramento sociale – è stato politicamente messo in moto non già dalla destra, bensì dalla sinistra – nella cui tradizione complessiva stanno la difesa e l’ampliamento dei compiti delle istituzioni statali, il valore attribuito all’educazione e alla cultura, la promozione della mobilità sociale.

Questo nesso apparentemente incongruo deve essere compreso, e per comprenderlo non si può restare al livello politico-culturale, ad esempio utilizzando categorie interpretative come quelle di “tradimento” o di “continuità”, bensì bisogna scendere ad un livello di analisi più profondo, cioè filosofico-storico. Esso ci permette di individuare quanto segue:

– [*aspetto filosofico*] La sinistra, per una lunga fase storica, ha coniugato emancipazione (non necessariamente libertà né eguaglianza) e modernizzazione, intendendo l’emancipazione come obiettivo svincolato da ogni fondamento ontologico e imperativo etico, e valido in quanto richiesto dal processo di modernizzazione, cioè indicato dalla direzione della storia e socialmente vincente – sulla base, quindi, di un nulla. Essa si è sentita emancipatrice in quanto modernizzatrice, perché sembrava che la direzione stessa della storia fosse appunto quella di emancipare dall’esclusione sociale cerchie sempre più ampie della società. Ma in questo modo ha dato alla sua cultura, fin dalle origini e in tutte le sue manifestazioni, un’impronta irrimediabilmente nichilistica, perché non ha fondato l’obiettivo dell’emancipazione su alcunché di ontologico. La sinistra, dunque, è storicamente stata ad un tempo emancipatrice e modernizzatrice, concependo nichilisticamente l’emancipazione come funzione della modernizzazione, ma potendo ugualmente perseguire con forza l’emancipazione in ragione dell’effettivo nesso che essa ha mantenuto, per tutta una fase storica, con la modernizzazione.

– [*aspetto storico*] Ora, il nesso tra emancipazione e modernizzazione si è spezzato all’incirca ai tre quarti del secolo XX. Da allora il capitalismo si è ristrutturato e rimondializzato lungo una linea che esige la deemancipazione di cerchie sempre più ampie della società. E da allora la sinistra non ha avuto più la possibilità di esistere con la configurazione datale dalle sue tradizioni storiche. Essa era emancipatrice in modo nichilistico, cioè facendo discendere l’emancipazione non da un fondamento ontologico bensì dalla modernizzazione: una volta posta dalle nuove condizioni del capitalismo nell’alternativa tra essere emancipatrice ed essere modernizzatrice, essa ha scelto di essere soltanto e totalmente modernizzatrice. Poiché i comunisti e i socialdemocratici erano tali non su autentiche basi metafisiche ed etiche, ma nella convinzione che il vento della storia soffiasse nelle loro vele, quando il vento è cambiato hanno cambiato direzione di viaggio per continuare ad averlo nelle loro vele.

Il mondo in cui oggi viviamo è caratterizzato da un compiuto «totalitarismo neoliberista», che assoggetta ogni ambito e livello della vita collettiva alla logica

esclusiva dell'economia, non ammettendo in nessun settore della società una logica che non sia di tipo aziendalistico, privatistico e di accumulazione di profitto, e lo fa in base ad una rinnovata ideologia liberista che teorizza l'assenza di regole politiche limitatrici del libero gioco mercantile (pur promuovendo, a differenza del liberismo tradizionale, incisivi interventi pubblici nella sfera economica a favore dell'accumulazione capitalistica).

Tra le forze politiche che possono esprimere governi (ormai ridotti alla semplice amministrazione delle pratiche di favore ai poteri economici e degli esiti sociali dello sviluppo da loro imposto), la sinistra è quella che, per lo stesso carattere nichilistico che aveva alimentato la sua passata prassi emancipatrice, si trova nella nostra epoca ad essere particolarmente idonea a costituire lo strumento politico d'elezione di una modernizzazione de-emancipatrice e dell'inedito totalitarismo economico insito in tale modernizzazione. Se la destra (con la quale comunque i poteri economici possono vantaggiosamente convivere) si propone come più coerentemente liberista della sinistra, quest'ultima è per i suoi stessi caratteri costitutivi più funzionale al totalitarismo neoliberalista in quanto completamente e convintamente modernizzatrice – senza alcuno dei caratteri arcaicizzanti che la destra conserva sempre – e può quindi più facilmente della destra eliminare quelle sopravvivenze di epoche passate che intralciano la sfrenatezza dell'accumulazione capitalistica. Inoltre, essa incarna un nichilismo radicale e di massa che con la propria totale assenza di valori (anche di quelli rozzi e distorti della destra) favorisce i meccanismi di funzionamento totalmente autoreferenziali del totalitarismo neoliberalista.

A questo punto diventa chiaro il senso del processo d'innovazione nella scuola. Il totalitarismo neoliberalista non può ammettere una scuola ancorata alla sua specifica finalità educativa, in quanto non ammette alcun compito sociale autonomo dal meccanismo economico, ed esige che tutte le finalità estranee alla logica aziendalistica (rispetto a cui sono solo costi improduttivi) siano spazzate via da ogni luogo istituzionale, e quindi anche dalla scuola. Tuttavia nella scuola non può, come in altri campi, ottenere questo risultato imponendolo direttamente ed esplicitamente, ma ha bisogno della mediazione di una forza politica tanto modernizzatrice da poter liquidare senza rimpianti le tradizioni di autonomia culturale della scuola per farne un luogo di semplice apprendimento tecnico e orientamento ai consumi; tanto nichilista da poter liquidare la trasmissione di fondamentali valori cognitivi ed etici; tanto radicata nel mondo della scuola da poterlo fare con un vasto consenso. Questa forza politica è la sinistra, e la scuola che sta emergendo dalle innovazioni promosse da governi di sinistra è la scuola del totalitarismo neoliberalista: una scuola da cui va progressivamente scomparendo la trasmissione di una cultura disinteressata, fondata su valori stabili ed organizzata in maniera stabile e razionale; una scuola che sta gradualmente perdendo la sua fisionomia unitaria, pubblica e nazionale, sostituita dalla concorrenza reciproca, sul terreno dell'immagine, fra istituti scolastici sempre più legati da interessi particolaristici; una scuola in cui si vanno sempre più determinando gerarchie arbitrarie e insensate competizioni fra insegnanti in base al modello aziendalistico di differenziazioni e rivalità; una scuola orientata non più all'educazione bensì all'acquisizione di abilità prive di finalizzazione educativa. Per



tutto ciò non è necessario immaginare un disegno consapevole dei promotori della riforma. Bastano i loro vuoti culturali e le loro idee fasulle perché il totalitarismo neoliberista possa imporsi attraverso di loro).

1.4. Le prospettive (capitolo 7)

Contro questa scuola del totalitarismo neoliberista occorre una resistenza dei migliori che, come già la resistenza al fascismo, sia caratterizzata da una contrapposizione ideale e morale rigida e totale, senza alcun compromesso e senza alcuna paura del suo carattere minoritario, alla sinistra governativa. Tale resistenza non ha alcuna possibilità, nel contesto attuale – in cui i poteri economici privati hanno asservito la società intera ai loro interesse, e l'ideologia liberista è diventata senso comune di massa – di costruire una scuola della cultura, dell'educazione e della cittadinanza, ma può scavare una trincea su cui tentare di fermare l'avanzata dell'imbarbarimento collettivo. E ciò esige un'intelligenza sufficientemente profonda per capire che tutte le innovazioni di cui la scuola è investita dagli attuali riformatori rispondono, nelle piccole come nelle grandi cose, ad una logica sistemica estranea all'educazione, e derivante da un ordine totalitario.

Su queste tesi fondamentali del saggio sono del tutto d'accordo. Non condivido invece, proprio per l'accordo su quelle tesi, i punti che elenco qui di seguito come questioni da approfondire, sia specifiche del discorso sulla scuola sia di ordine più generale. Si tratta a volte di questioni espresse più nettamente, a volte soltanto di accentuazioni e sfumature, comunque secondo me importanti data la posta in gioco del discorso.

2. Aspetti di unilateralità del discorso sulla scuola sui quali non sono d'accordo

2.1. La cancellazione delle esperienze didattiche critiche post-sessantotto

«Per alcuni decenni la scuola italiana ha sofferto soprattutto di staticità» (p. 7), ed è stata «segnata [...] da un ristagno della sua vitalità culturale e delle motivazioni professionali dei suoi insegnanti» (p. 82). Questo quadro cancella, nella sua compattezza, o ignora come attività di «piccoli gruppi di insegnanti sperimentatori» (p. 19) e liquida come «didatticismo» (equiparandole alle «riforme» della burocrazia ministeriale) le molte e capillari esperienze di sperimentazione didattica, culturale e politica degli anni Sessanta e Settanta, salvo un accenno alle «mal assimilate idee di don Milani a cui credono di ispirarsi alcuni dei suoi [di Berlinguer] collaboratori» (p. 50); idee che peraltro non sono richiamate nella loro forma originaria e nella loro minoritaria ma non scorretta ricezione successiva. Solo per fare qualche esempio relativo alla scuola media, di cui ho esperienza diretta, penso alla costituzione e all'uso di biblioteche di classe in luogo di libri di testo passivizzanti e idioti, ai tentativi di ricomposizione fra studio teorico e attività pratiche, alla promozione della

comunicazione orale e scritta fra studenti (e non solo fra insegnanti e studenti), alla valorizzazione dell'espressione artistica, alla ricerca di forme di valutazione alternative al voto, motivate e partecipative, alle esperienze di decisione collegiale e di democrazia di base coinvolgenti sia insegnanti sia studenti ecc.

Fra l'altro, in un quadro così chiuso, diventa impossibile vedere come alcuni degli obiettivi dell'attuale "riforma" si appropriino (ovviamente snaturandoli e dopo averli combattuti per decenni) di obiettivi di insegnanti e studenti critici negli anni dopo il '68, come ad esempio la rottura dell'unità oraria e della classe, a suo tempo contestati non certo in nome di un modello aziendalistico ma in quanto sofferti come gabbie estranee ad un reale processo educativo e radicati in una tradizione subita acriticamente.

2.2. Il giudizio sulla scuola tradizionale

Più in generale, non mi sembrano problematizzati numerosi essenziali aspetti della scuola "tradizionale".

Ho appena ricordato la messa in discussione negli anni Settanta dell'unità oraria della lezione e dell'unità classe nei loro aspetti di costrizione, meccanicità mortificante e deresponsabilizzazione, tanto avvertiti sia dagli insegnanti sia dagli studenti più maturi, con insofferenza crescente soprattutto negli ultimi anni di scuola superiore (a tal punto da far poi apparire liberatorio il caos dell'università); cosa naturale, del resto, se si considera che tale unità pretende di durare immutata nella sua struttura dai sei ai diciotto anni, pur nel vertiginoso e radicale mutare fisico e psicologico dei suoi ospiti (cfr. pp. 16, 41-44). Né, infine, andrebbero secondo me dimenticate le analisi e le critiche degli anni Sessanta-Settanta sui compromettenti legami di parentela fra la scuola moderna e le coeve istituzioni del carcere, dell'ospedale e della caserma.

Analogamente, non vedo problematizzata la divisione in materie nella sua rigidità e discutibile fondatezza, che viene al contrario data per scontata (p. 15).

Né è problematizzato l'esame di stato tradizionale, le cui prove sono considerate «più che sufficienti» (p. 23) senza entrare nel merito della loro validità, da sempre oggetto di gravi dubbi e di accese discussioni, se non addirittura di derisione per la loro futilità e dubbia attendibilità ai fini di un'educazione critica (si pensi solo al tema e al suo vizio d'origine come esercitazione retorica).

E sempre riguardo alla valutazione, la giusta preoccupazione di contestare l'identità stabilita dai «riformatori» fra soggettività e arbitrarietà (p. 87), porta però a tacere sugli aspetti di potere, e quindi anche di possibile arbitrarietà, che sono indubbiamente presenti nella valutazione scolastica, tanto più in una scuola priva di strutture e di valori democratici (come per tanta parte della sua storia è quella italiana), e a non vedere quindi il problema della necessità di una qualche forma di garanzia della fondatezza e della confrontabilità e comunicabilità delle valutazioni dei singoli insegnanti, la cui sola e individuale «soggettiva sensibilità culturale» (p. 87) non può essere considerata sufficiente per il carattere pubblico dell'istituzione scolastica: basti pensare, per spirito di paradosso ma non tanto, a cosa può avvenire di uno studente critico sottoposto alla valutazione di un insegnante con «sensibilità

culturale» (si fa per dire) neofascista o cattolico-integralista o leghista-razzista, o semplicemente idiota (v. anche il punto 2.5 per il rapporto tra libertà d'insegnamento e problemi di organizzazione della scuola).

A ciò si connette un altro problema non considerato, quello della formazione degli insegnanti (non solo quanto alla conoscenza della propria disciplina, ma anche e soprattutto quanto alla comunicatività culturale e alla capacità psicologica di gestire positivamente la relazione interpersonale con gli allievi); mi sembra che invece l'attenzione sia tutta concentrata sul problema della loro selezione per l'ingresso nella scuola (che è ciò che hanno fatto sempre tutti i governi italiani e le varie burocrazie scolastiche da essi dipendenti); e anche riguardo a questa non s'intravedono alternative al concorso tradizionale, considerato in sé ovvio e sottratto ad ogni problematizzazione come forma di reclutamento, per quanto discusso riguardo alle modalità della sua attuazione (cfr. pp. 11, 61, 127).

Infine, in nome della difesa sacrosanta del carattere nazionale e pubblico della scuola non sono problematizzati né le «tradizioni culturali della scuola italiana» (p. 44) né il «sistema della pubblica istruzione come [...] risultato di un grande sforzo storico appartenente al risorgimento italiano» (p. 47). Non si possono dimenticare infatti, accanto agli indubbi aspetti positivi di quelle tradizioni e di quello sforzo storico, anche tutti gli aspetti negativi derivanti da un pesante compromesso sociale, al quale risalgono le tradizioni ferocemente classiste della scuola postunitaria (espresse inconsapevolmente in *Cuore* e consapevolmente analizzate e denunciate dopo l'analisi gramsciana del risorgimento e in particolare nella cultura degli anni Sessanta-Settanta, si pensi solo a don Milani e ai polemisti del '68).

Concludendo su questo punto, mi sembra che nel complesso, per reagire criticamente alla scuola neo-liberista, com'è giusto, si rischi però, unilateralmente, di difendere quella tradizionale anche nei suoi aspetti caduchi e peggiori¹ in nome delle sue «finalità appropriate alla sua specifica natura di istituzione educativa» (p. 133). Ad esempio, il discorso svolto alle pp. 57-65 sull'importanza dello studio della cultura e della storia dell'antichità come laboratorio per la comprensione della modernità nel contesto di una lotta culturale contro l'omologazione del totalitarismo neoliberista, è un discorso profondo, stimolante e ricco di fascino intellettuale, ma mi sembra riduttivo farlo sfociare nella proposizione del liceo classico come modello assolutizzato e destoricizzato. Certo, si riconosce che le potenzialità educative del suo asse culturale sono state storicamente impoverite da una «inadeguata tradizione di insegnamento» (p. 60), e andrebbero quindi riscoperte e pienamente sviluppate, ma non si mette in discussione, alla radice, la concezione elitistica e spiritualistica che lo segna fin dalle origini, contrapponendolo e insieme legandolo (come a suo rovescio e complemento necessario) alle scuole tecnico-professionali nel contesto di una società e di una cultura classiste. È vero che ora il totalitarismo neoliberista e postborghese non ha più bisogno di un simile meccanismo di selezione perché lo sposta interamente dalla scuola al mercato, ma ciò non restituisce di per sé al liceo – quale si presenta come frutto del processo storico della scuola italiana – una verginità che non ha mai avuto, bensì può benissimo inserirlo nel nuovo contesto conservandogli (grazie anche all'inerzia tipica dei processi culturali) tutto il peso

dei suoi vizi di origine. Il che potrebbe indurre a chiedersi se non sarebbe preferibile rinunciare al concetto di «licealizzazione» (p. 64) per delineare un modello di scuola realmente educativa contrapposto a quello neoliberista ma *anche* a quello della tradizione scolastica che ci pesa addosso. Analogamente, osservo che è passata sotto silenzio la scuola primaria (ad es., a p. 134, si menziona la mancanza di una valorizzazione culturale dei docenti menzionando solo quelli della scuola secondaria, quasi che lo stesso problema non esistesse anche nella scuola primaria), di cui invece negli anni intorno e dopo il '68 (insieme con la secondaria inferiore) si era sottolineata l'importanza proprio per i condizionamenti culturali e le forme di selezione in essa operanti più sottilmente che nella scuola secondaria superiore.

In estrema sintesi, secondo me, l'attuale "riforma" cambia in peggio la precedente struttura scolastica anche perché *aggiunge* nuovi aspetti negativi a quelli già esistenti e denunciati da decenni da insegnanti e studenti critici, pur con i loro limiti culturali e politici. Se si vuole, è lo stesso tipo di processo per cui, a mio parere, la nuova "sinistra di destra" si *aggiunge*, più che sostituirla, alla (vecchia?) "destra di destra", e pone quindi il problema non di combattere la prima sottovalutando la seconda ma di combatterle entrambe (v. oltre, punto 3.1.1).

2.3. Il giudizio sulla riforma Gentile (v. pp. 80-85)

Nella pur opportuna analisi e precisazione storicizzante del rapporto tra la riforma Gentile e il sistema scolastico italiano quale si è venuto configurando dopo di essa, trovo però unilaterale e sbilanciato il giudizio secondo cui «la scuola segnata per decenni da un ristagno della sua vitalità culturale e delle motivazioni professionali dei suoi insegnanti [...] non era comunque la scuola di Gentile, ma era la scuola plasmata dalle aperture democratiche, dalla ricerca del consenso e dal funzionalismo sociologico del secondo dopoguerra» (p. 82): dove è difficile sottrarsi alla sensazione che il progetto gentiliano sia messo in una luce tutta positiva, e i cambiamenti successivi in una tutta negativa, con l'inaccettabile appiattimento in un unico blocco delle «aperture democratiche», frutto (faticoso e parziale)² della «contestazione studentesca tra la fine degli anni Sessanta e i primi anni Settanta», e di scelte furbesche e governative come la «ricerca del consenso» o il «funzionalismo sociologico».

Quanto poi allo stesso Gentile, mi sembra che manchi una valutazione critica della netta separazione da lui posta fra liceo e istruzione tecnica, così come della sua concezione paternalistico-autoritaria (oltre che discutibilissima in sede filosofica) della religione quale insegnamento riservato allo stadio "elementare" e "popolare" dell'istruzione. Né mi sembra che la concezione della storia della filosofia del suo neoidealismo sia problematizzata in modo da distinguerla da quella dell'idealismo di Hegel. Né, infine, mi sembra si possa considerare accidentale e non essenziale alla concezione gentiliana della scuola l'adesione del filosofo al fascismo, a meno di isolare, a prezzo però dell'idea stessa di verità, un pensiero filosofico dalla sua traduzione politica (mi riferisco, per un caso analogo, ma trattato con diversa coerenza, che approvo pienamente, all'articolato giudizio di Bontempelli su Heidegger in *Filosofia e realtà*, pp. 39-46). E non mi sembra che la mancanza di considerazioni



critiche di questo genere si possa giustificare col fatto che esse si collocherebbero «su un terreno che l'antigentilismo pedagogico non conosce» perché con la sua cialtroneria «denigra la scuola gentiliana per dare una veste progressista alle attuali innovazioni» (p. 84): non sono d'accordo per gli stessi motivi per i quali nelle osservazioni sull'editoriale di *Koiné* mi dicevo contrario alla logica del "nemico principale" in nome della quale si è portati a tacere sul "nemico secondario". Credo invece che la critica alla scuola del totalitarismo neoliberalista si debba fare criticando *contemporaneamente*, e sulla base degli *stessi principi*, la scuola del totalitarismo fascista (con le sue non indifferenti propaggini ben addentro allo stato repubblicano), che ha preso forma, almeno in parte e con tutte le contraddizioni di ogni realizzazione storica, dal progetto di Gentile.

2.4. *La svalutazione dell'apertura della didattica ai mezzi di comunicazione e allo sport*

Il giusto rifiuto di un'invasione consumistica e acritica della scuola da parte di mezzi di comunicazione e istanze dell'attualità imposti dal mercato, induce però ad affermare, in modo secondo me unilaterale, che «non c'è bisogno [...] della scuola in particolare per usare un computer, vedere un film, leggere un giornale, praticare uno sport» (p. 78), e che «se [un giovane] ha maturato nello studio dell'arte greca un non banale gusto estetico, e una capacità mentale di connettere le manifestazioni artistiche ai contesti spirituali che esprimono, potrà facilmente, anche senza nessun insegnamento specifico della scuola, diventare per suo divertimento esperto di cinema, e recepire il cinema come forma di cultura» (p. 80). A mio parere, invece, di un insegnamento specifico (non dico di una "materia") c'è bisogno, eccome, ovviamente insieme e non in contrapposizione all'approccio critico al pensiero filosofico, scientifico, politico ed economico ("insegnamento" e non "materia" perché, al fine di un approccio critico, si tratterebbe non tanto di andare aggiungendo dispersivamente nuove discipline a quelle già esistenti, quanto di ristrutturare l'intero quadro delle discipline stesse): ciò è richiesto dalla necessità di comprendere criticamente i caratteri specifici della fase della modernità in cui s'inquadra la nostra vita, proprio per evitare quell'appiattimento passivo sull'«immediatezza» che si stigmatizza a p. 74. Di ciò erano ben consapevoli gli insegnanti critici che avevano appreso nel '68 che la *radio ment* (come il giornale, la fotografia, il film, la TV, e oggi il computer e Internet), tanto da tentare esperimenti di approccio demistificatore e creativo ai *media*: tentativi che, certo, probabilmente furono carenti di rigore e di fondamenti filosofici, ma muovevano dall'esigenza, secondo me tuttora attuale, di non lasciare che l'unica acculturazione al *medium* sia quella affidata al suo «inconscio tecnologico» e al mercato.

Ciò significa anche che un progetto di scuola non neoliberalista dovrebbe preoccuparsi molto per l'assenza scandalosa di qualsiasi approccio critico all'arte contemporanea (tanto strettamente connessa ai *media*) che caratterizza la scuola italiana: un aspetto in cui si uniscono il peggio della scuola tradizionale e il peggio di quella "nuova" (su questo sommarsi e non elidersi, v. sopra al punto 2.2). Eppure l'arte contemporanea è un terreno fecondo quant'altri mai di formazione critica e di ri-

flessione filosofica, a causa dell'inedita intensità e problematicità dei suoi rapporti con i *media* e, più al fondo, con il mercato e con le contraddittorie dinamiche della società capitalistica: una problematicità che, come è noto, ha sollecitato la riflessione di filosofi della modernità del calibro di un Adorno o di un Benjamin.

Quanto poi allo sport, come non preoccuparsi che l'acculturazione ad esso (non il suo consumo) non debba essere lasciata al culto neoliberista del corpo e/o al tifo neonazista degli stadi, bensì avvenga come presa di coscienza della propria fisicità entro un progetto integrale di formazione critica (che comprenda in quanto tale, fra l'altro, anche l'educazione alla debolezza come parte della forza, e alla morte come parte della vita)?

2.5. *Il rapporto tra comunicazione educativa e problemi di organizzazione della scuola*

La «gestione organizzativa» e l'«esperienza autenticamente educativa» sembrano più contrapposte che distinte, in quanto «esteriorità pratica» contro «intimità comunicativa» (v. pp. 13-14). Così come mi pare che tenda ad essere svalutata ogni attività di uniformazione dei metodi e dei contenuti che si sovrapponga alla libera espressione dell'insegnante inteso come intellettuale individuale (v. pp. 14, 24, 136-137). Ma in questo modo non rischia di essere riconfermata la tradizionale, e non certo positiva, mancanza di collegialità (non formale) del lavoro degli insegnanti e la concezione di ciascuno di essi come entità autosufficiente, con la conseguenza di non poter più nemmeno porre il problema di un rapporto costruttivo fra libertà d'insegnamento e istituzione scolastica? E se la soggettività dell'insegnante è vista solo come valore e non anche come problema, e si sottovalutano le questioni di organizzazione e di democrazia interna della scuola, che cosa si potrà fare nel caso di insegnanti come quello del caso limite evocato al punto 2.2?

Rimanendo nello stesso ordine di considerazioni, nel libro non trovo menzionata, accanto alla comunicazione educativa dell'insegnante con gli studenti, anche la promozione di una attività autonoma degli studenti stessi. L'unico accenno in proposito è nel contesto di una giusta denuncia del carattere demancipatorio e demagogico dell'antiautoritarismo di origine sessantottesca che la sinistra ripropone nella scuola «senza minimamente attaccare gli odierni meccanismi sociali di selezione classista, e predicando anzi il nuovo verbo neoliberista», cosicché «gli studenti sono consultati, vezzeggiati, spinti a rivendicare sempre nuovi diritti, ma soltanto dentro le mura delle scuole», «sono benevolmente tollerati nelle occupazioni rituali e stagionali degli edifici scolastici, e si promettono loro studi senza bocciature» (p. 113). A questa denuncia non si accompagna però, come mi aspetterei, anche un discorso sull'autoritarismo che nella scuola c'è ancora – magari nella forma della «tolleranza repressiva» – così come sull'importanza che avrebbe invece per gli studenti il fare esperienze di democrazia reale: problema che è stato ben avvertito negli anni Sessanta e Settanta, e affrontato con esperienze che andrebbero forse riconsiderate e studiate anziché ignorate.

Per concludere su questo punto, mi sembra che il discorso tenda a concentrarsi sulla sola comunicazione educativa, e a non considerare *anche* le attività organizzati-



ve e gli spazi di gestione democratica che essa richiederebbe come suo presupposto (penso alle esperienze sviluppate nella scuola media per l'inserimento dei portatori di handicap, al tempo pieno di qualità, ecc.).

2.6. *Il silenzio sull'agire collettivo degli insegnanti (e degli studenti)*

A questa (secondo me) troppo esclusiva concentrazione del discorso sull'azione individuale dell'insegnante – di cui ritengo giusto sottolineare il compito e la responsabilità personali di intellettuale, ma sbagliato ignorare il ruolo e la responsabilità di operatore sociale inserito in un contesto collettivo e istituzionale – mi sembra strettamente connessa la conclusione del saggio. Essa indica, come unica possibilità contro la scuola del totalitarismo neoliberista, una «resistenza dei migliori» (p. 116), che «esige [...], come già la resistenza al fascismo, una contrapposizione ideale e morale rigida e totale, senza alcun compromesso e senza alcuna paura del suo carattere minoritario, alla sinistra governativa» (p. 139). Essa «non ha alcuna possibilità, nel contesto attuale, in cui i poteri economici privati hanno asservito la società intera ai loro interessi, e l'ideologia liberista è diventata senso comune di massa, di costruire una scuola della cultura, dell'educazione e della cittadinanza», e «può soltanto scavare una trincea su cui tentare di fermare l'avanzata dell'imbarbarimento collettivo» (p. 115). E «la difficoltà di una vera resistenza sulla trincea della scuola [...] dipende dal fatto che essa esige un'intelligenza sufficientemente profonda per capire che tutte le innovazioni di cui la scuola è investita dagli attuali riformatori rispondono, nelle piccole come nelle grandi cose, ad una logica sistemica estranea all'educazione, e derivante da un ordine totalitario», una intelligenza «purtroppo inibita dalla vergognosa diserzione dell'intellettualità accademica» e soprattutto «oscurata [...] dalla degradazione antropologica del popolo della sinistra governativa» (pp. 137-138).

Sono d'accordo su tutto, ad esclusione di due punti, che però ritengo fondamentali: 1) Perché i «migliori» non dovrebbero lavorare intellettualmente e praticamente per unirsi? Perché, seppur minoritari e coscienti di esserlo, dovrebbero dichiararsi inesistenti solo in quanto non compresi né nell'intellettualità accademica né nel popolo della sinistra governativa? 2) Perché tra loro non si prevede esplicitamente la presenza di studenti, lasciando sospettare che di questi si dia per scontato un passivo e abbruttito asservimento all'ideologia dominante?

Del resto, e in salutare contraddizione con questi silenzi, il fatto stesso che il libro sia stato scritto, e il fatto che sarà certamente discusso anche al di là della cerchia ristretta in cui è nato (e mi auguro non solo tra insegnanti ma anche tra studenti), non si muove già nella direzione di un lavoro collettivo, per quanto al momento (e forse a lungo) minoritario? Ma perché lavoro “minoritario” non significhi per ciò stesso “isolato” o “inutile”, occorre che chiunque lo compia sia consapevole che esso ha un valore in se stesso, in quanto sforzo collettivo, *insieme* e non in alternativa al fondamentale e ineludibile impegno personale di intellettuale formato o in formazione.

3. Questioni teoriche più generali da approfondire

Questi aspetti di unilateralità del discorso sulla scuola, benché in apparenza eterogenei, si collegano secondo me ad alcune questioni teoriche che richiedono di essere approfondite. L'impegnativo lavoro teorico collettivo di cui questo libro fa parte chiede molto a chi lo compie e a chi lo segue, in particolare chiede grande attenzione e capacità critica. E tale impegno conoscitivo ed etico non può permettersi semplificazioni, zone d'ombra o fraintendimenti. Soprattutto non può permettersi, anche per il richiamo metodico ad Hegel, di applicare un modello di ragionamento che conservi aspetti non dialettici (*aut aut*) o storicistici (*vecchio = superato*).

3.1. Residui non dialettici

3.1.1. Rapporto fra destra e sinistra

La preoccupazione di combattere la sinistra neoliberista rende, secondo me, il discorso troppo unilaterale, non dialettico (vero = intero), quasi che il peso della destra (troppo frettolosamente, secondo me, considerata cosa del passato, v. punto 3.2) non gravasse tuttora e non fosse, comunque, un fatto di memoria storica: e la storia, come sappiamo, non è passato, bensì presente. Sono contrario ad una sottovalutazione della destra non solo perché essa può indurre a superficialità o a reticenze, e quindi a fraintendimenti, ma soprattutto perché sono convinto che il pensiero anticapitalistico e antinichilistico abbia oggi due nemici e non uno solo. E questi vanno combattuti contemporaneamente: *ciascuno in sé* per quanto gli è peculiare, ed *entrambi insieme* per quanto hanno di comune.

Il discorso che privilegia la lotta culturale contro la sinistra a scapito di quella contro la destra, oltre a costituire, secondo me, una ragione della sottovalutazione degli aspetti negativi della scuola tradizionale in nome della critica a quella neoliberista (v. punto 2.2), emerge anche direttamente in alcuni passaggi del testo.

– *Totalitarismo fascista e totalitarismo neoliberista:*

Il fascismo storico è giudicato un «totalitarismo all'acqua di rose» (p. 98) a confronto con il totalitarismo economico neoliberista attuale. Che senso ha questa logica di confronto sottovalutante (tutta da discutere, del resto, in sede di giudizio storico)? E perché perdere di vista, per un confronto di dubbia utilità e pertinenza, la pericolosa complementarità dei due totalitarismi, il loro più che probabile potenziarsi reciprocamente nell'ambito di una medesima logica di fondo?

– *Forme di consenso della destra e della sinistra:*

Nella giusta preoccupazione di sottolineare la pericolosità della cultura neoliberista della sinistra e dei suoi meccanismi di consenso, si tende a sottovalutare la cultura e i meccanismi di consenso della destra, affermando così che «la destra ha seguaci che le sono legati sul piano delle opinioni», mentre «la sinistra ha [...], per effetto della sua storia, un seguito che non è solo di opinione, ma è formato da molti individui capaci di dare concreta attuazione a ciò che i loro capi vogliono nei diversi settori nei quali sono professionalmente inseriti» (p. 101). Come non pensare, leggendo queste parole, alla rete capillare che il nazismo seppe mettere in



piedi, composta appunto di «molti individui capaci di dare concreta attuazione a ciò che i loro capi [volevano] nei diversi settori nei quali [erano] professionalmente inseriti»? Come non pensare, cioè, ai molti – “militanti” e insieme “professionisti” (il famoso *Beruf weberiano*) – che, ben lungi dall’essere puri «seguaci [...] sul piano delle opinioni», resero possibile lo sterminio su scala e con logica industriale nel sistema dei lager? E poi non dimentichiamoci anche che oggi “destra” non significa solo vecchietti nostalgici e patetici o notabili corrotti bensì, soprattutto, giovani fanaticamente e organizzatamente neonazisti, per giunta in costante aumento nel numero e nell’aggressività (v. le cronache), e con tutto un quadro internazionale di esempi e collegamenti tutt’altro che rassicurante, dalla Germania all’Austria agli Stati Uniti.

La stessa accentuazione della pericolosità della sinistra rispetto a quella della destra porta anche, secondo me, a vedere più ampio e compatto di quanto non sia il consenso di massa di cui gode il neoliberismo della sinistra (cfr. pp. 92, 105), non considerando la crescita continua dell’astensionismo elettorale, che è, sicuramente, un fenomeno né di per sé da approvare né chiaro da interpretare né comunque decisivo, ma che in ogni modo non è certo indicativo di consenso di massa.

Per lo stesso motivo di cui sopra, infine, mi pare dato per scontato che il *sensu comune* sia quello di sinistra (es. pp. 109, 116). Ma il *sensu comune* a me sembra tale proprio perché, *insieme*, di sinistra e di destra, “comune” per l’appunto ad entrambe, e proprio per questo tanto capace di diffusione e penetrazione, e quindi da contestare come tale, come frutto di quel compromesso veramente storico da cui è nato l’attuale assetto sociale e politico italiano (e forse occidentale in genere).

3.1.2. *La figura del sessantottino*

L’obiettivo di svelare la continuità nichilistica fra molti «sessantottini» di ieri e molti politicanti di «sinistra» di oggi è importante, e capace, attraverso la messa in crisi di radicati meccanismi di fedeltà e appartenenza, di promuovere una sana crisi e autocritica del sessantottino intellettualmente onesto, indotto a riflettere sulla radice nichilistica di tutta una storia che è anche sua personale. Ma come può questo sessantottino onesto riconoscersi in stereotipi quali quello del «giovane [...] rivoluzionario arrabbiato» (p. 102), «che urlava le sue frasi rivoluzionarie, [...] che coltivava utopie anticapitalistiche [...] e che citava i classici del marxismo come testi sacri» (p. 103), e riconoscere che «il suo rivoluzionarismo era narcisismo giovanilistico, il suo attivismo militante prorompente impulso autoaffermentorio, il suo linguaggio anticapitalistico un codice culturale di identità e appartenenza, il suo spirito rabbiosamente contestatorio una spasmodica e violenta ricerca di successo personale» (p. 104)? È vero che tutto questo insieme di atteggiamenti serve a caratterizzare il giovane che è alle origini del «grigio amministratore diessino di oggi» (p. 103), ma il discorso è svolto impiegando un repertorio di luoghi comuni che sono quelli normalmente attribuiti al ’68 in blocco, senza “sottigliezze” storiche e dialettiche, dal senso comune sia vetero-conservatore sia innovatore-neoliberista. Ora, che farsene di queste semplificazioni, nel momento in cui si intende impegnarsi ed impegnare ad un difficile percorso critico e autocritico di riflessione storico-fi-

losofica sul nichilismo contemporaneo e le sue manifestazioni politiche? Come, in altre parole, dopo che tanto autorevolmente altri hanno fatto la «dialettica dell'illuminismo», eludere la necessità (*si parva licet...*) di una "dialettica del '68" (dentro la più generale storia della sinistra³)? Per dirlo in termini più personali ed emotivi, il proposito di una profonda autocritica degli intellettuali di sinistra, di coloro che hanno la storia del '68 alle spalle e nella loro formazione, richiede grande coraggio e onestà intellettuale, ma anche grande delicatezza (non opportunismo): questa storia va attentamente vagliata, non liquidata.

3.2. *Residui di storicismo*

In generale, il grande sforzo teorico che costa la critica del nichilismo e del neoliberalismo della sinistra – su cui sono perfettamente d'accordo – mi sembra comportare una sistematica, costante sottovalutazione della destra e della sua cultura, quasi fossero ormai per sempre sconfitte e archiviate secondo una visione (storicistica) della storia come continuo avanzamento.

4. Altri temi di riflessione

Accanto alle questioni indicate nel precedente paragrafo, strettamente connesse con le tesi centrali del saggio, la lettura ne fa emergere altre che invece in esso non avrebbero comunque potuto avere sviluppo, ma che si collegano alla riflessione complessiva di *Koiné* e quindi meriterebbero un approfondimento in altra sede.

4.1. *È possibile una modernità non nichilistica?*

Alcune delle mie osservazioni (sui *media* e sull'arte contemporanea nella scuola, sul dinamismo dei rapporti con gli studenti e sulla loro presenza nella scuola) nascono dalla convinzione che il nichilismo della modernità, di cui il libro mostra molto bene come stia alla radice dell'attuale «innovazione distruttiva» della scuola, si debba affrontare non guardando indietro (v. ad esempio le mie perplessità sul riferimento al modello del liceo),⁴ bensì andando avanti. Come combattere le spinte distruttive della modernità, senza fare salti all'indietro, se non affrontandola criticamente sul suo terreno, come hanno fatto Hegel o Marx? Donde la necessità di proseguire e approfondire l'importante lavoro iniziato da *Koiné* su Hegel e Marx (nonché sul marxismo critico).

4.2. *Il significato dell'arte*

L'insoddisfazione che ho espresso per il fatto che non vedo posta la questione dell'approccio educativo ai *media* e all'arte contemporanea ad essi così strettamente legata (v. punto 2.4), mi fa riflettere su un fatto più generale, cioè che la questione dell'arte, soprattutto quella contemporanea, è trascurata nel lavoro di riflessione critica del gruppo. Non lo sarà perché, sotto sotto, essa è vista come risolta nel fenomeno delle avanguardie, a loro volta intese come esaurite con la scomparsa della borghesia, di cui avrebbero espresso simbolicamente la fine? Se questa fosse

la ragione, secondo me andrebbe anche in questo caso respinta una tentazione storicistica, per recuperare invece e attentamente (anche se, com'è ovvio, criticamente) ripensare il discorso di Adorno sulla dialettica dell'arte in quella che egli chiamava «la società amministrata».

4.3. *Autonomia della formazione culturale e sfera della politica*

L'opera di formazione e promozione culturale della scuola è caratterizzata nel saggio come autonoma «dal condizionamento e dalla pressione di interessi extraculturali, politici od economici che siano» (p. 35), cosicché «una scuola che sia stata istituita con una fisionomia ideologica precisa ed escludente» sarebbe una «istituzione privata, non pubblica» (p. 38). Ma, d'altra parte, è «a partire dalla rivoluzione francese, [che] la scuola pubblica e nazionale si è progressivamente imposta» come «educazione alla cittadinanza» in quanto «sfera generale e non privilegiata di appartenenza e di partecipazione alla dimensione pubblica» (p. 55): e, come sappiamo, rivoluzione francese vuol dire illuminismo più capitalismo (allora ancora borghese), e quindi stretto legame fra la scuola pubblica e nazionale e un ben preciso progetto e contesto politico ed economico. Non si rischia allora di invocare adesso, come difesa dal totalitarismo neoliberista, una separazione troppo netta e astorica tra formazione culturale e sfera politica (ed economica), consegnando questa al tecnicismo nichilistico e quella all'impotenza? E, soprattutto, in quale modo costruire, su questa premessa, la scuola «come luogo istituzionale di trasmissione di grandi valori morali e civili» (p. 54)? Su questo terreno difficilissimo e irto di trabocchetti si è svolta l'esperienza degli insegnanti venuti dal '68, probabilmente più con errori che con risultati positivi e duraturi, ma almeno con il merito – che andrebbe riconosciuto in sede storica – di avere posto il problema, secondo me tuttora aperto, del rapporto fra educazione e sfera politico-economica.

Note

¹ Tra i quali secondo me stanno le separazioni-contrapposizioni-gerarchizzazioni fra tipi di scuole, materie, classi, ore nella misura in cui non sono che divisioni rigide, artificiose, autoritarie e classiste del processo del sapere.

² Si citano ad esempio il fatto che «i manuali in uso nella scuola diventarono molto *diversi*, per i materiali raccolti e l'impostazione adottata», o il fatto che «a metà degli anni Settanta furono creati nelle scuole organi rappresentativi di studenti e di genitori *ammessi* a partecipare alla vita scolastica» (pp. 81-82): dove i miei corsivi sottolineano che i promotori, nell'uno e nell'altro caso, perseguivano non generica «diversità» o paternalistica «ammissione», ma alternativa culturale e pieno protagonismo, mentre la realizzazione di tali aperture fu poi molto parziale – perché condizionata e controllata dall'alto – rispetto alla spinta ad esiti ben più radicali, la quale comunque agì per anni, magari anche disordinatamente, ma con grande tenacia e generosità, e non senza lucidità teorica.

³ È vero che si riconosce che «giudicheremmo senza giustizia questa sinistra se la assimilassimo a quella di cui abbiamo fin qui parlato» (p. 104), ma aggiungendo subito che «anche questa sinistra si esprime attraverso un ceto politico professionale che non è riuscito a ripensare su nuove basi non nichilistiche la sua cultura d'origine»: il che, di nuovo, è vero solo in parte, perché neanche questa rappresentanza politica indubbiamente insufficiente esprime l'interezza contraddittoria dell'eredità del '68, e quindi il riferimento ad essa non autorizza comunque a liquidare questo nodo storico come irrilevante o rilevante solo in senso totalmente negativo.

⁴ In modo analogo, ho qualche perplessità nel leggere del «bisogno sociale [...] che nella vita collettiva *torni* a manifestarsi un'etica di riferimento» (p. 54): anche qui vedo il rischio (insieme col fascino) della ricerca nel passato di qualcosa che lì non si può trovare perché la modernità capitalistica è continua distruzione del passato, e impone anche a chi la combatte il suo terreno sempre mutevole.

La risposta di Massimo Bontempelli

Carissimo Roberto,

sono anche io convinto, benché da una prospettiva diversa dalla tua, che le nostre divergenti valutazioni su molteplici aspetti dell'attuale problema-scuola non siano una somma eterogenea di dissensi particolari, ma abbiano una radice unitaria in un ambito di questioni più generali. Alcune divergenze sono, per la verità, frutto di equivoci. Non è vero, ad esempio, che io dia una valutazione tutta positiva del progetto scolastico gentiliano, e tutta negativa delle modificazioni successive. Al contrario, ho voluto mostrare, nel mio libro, come la sinistra governativa giustifichi le sue innovazioni distruttive con la falsa idea che esse si abbattano sulla scuola gentiliana, mentre, in realtà, la scuola così picconata è una scuola sotto diversi aspetti (autoritarismo, rapporti tra insegnanti e studenti, contenuti dei libri, ecc.) migliorata rispetto a quella gentiliana. Non è assolutamente vero che io isoli il pensiero gentiliano dalla sua traduzione politica. Nel libro dico anzi, e del tutto esplicitamente, proprio il contrario, asserendo che nella filosofia gentiliana c'è il germe dell'adesione del filosofo al fascismo. Dichiaro soltanto che non mi sento motivato ad affrontare questa questione nel contesto di una critica alla cialtroneria berlingueriana, perché il pensiero di Gentile è, anche nei suoi aspetti teoreticamente e moralmente da ricusare, una cosa tremendamente seria, mentre il pensiero di Berlinguer è una barzelletta. Quando dico che le due prove del vecchio esame di maturità erano più che sufficienti mi riferisco, come è evidente dal contesto, al loro numero, e non alla loro qualità. E così via. Ci sono poi, nel tuo discorso, tre grossi fraintendimenti che mi hanno stupito. Te ne segnalo per brevità, soltanto uno: degli altri due parleremo a voce. Quando dico che il totalitarismo fascista è stato molto meno totalitario dell'attuale totalitarismo economicistico neoliberalista, non sono affatto guidato da una logica di confronto inutile e sottovalutante rispetto al fascismo. Non sottovalutante, perché meno totalitario non significa, e mi pare evidente se si sta al rigore dei concetti, meno crudele e meno moralmente ripugnante. Significa soltanto meno totalitario. E puoi forse negare che l'ideologia fascista pervadesse allora le coscienze meno di quanto intimamente le pervada oggi l'ideologia utilitaria e mercantile? Né il confronto è inutile, perché segnala una verità teoreticamente densa, e cioè che un totalitarismo innervato da un meccanismo economico impersonale è molto più forte di un totalitarismo discendente da un progetto politico, e non può venire combattuto con gli stessi mezzi.

Secondo me, comunque, gli equivoci ed i fraintendimenti, così come i dissensi relativi ai dati reali, dipendono da una medesima divergenza di prospettiva generale. La linea del fronte, per così dire, che noi vediamo, è diversa. Tu, secondo me, la percepisci ancora là dove realmente correva negli anni Settanta. Credo, tra l'altro, senza presunzione, di comprenderti bene, perché vent'anni fa pensavo nell'identica maniera in cui tu pensi oggi, ed avrei sottoscritto tutto, ma proprio tutto, fin nel minimo dettaglio, di quello che ora scrivi. Ho poi cambiato idea, non nel senso di ritenere falso quel che allora pensavo, ma nel senso di una presa di coscienza di una situazione nuova.



Voglio spiegarmi con qualche esempio, perché si tratta a mio avviso del nodo decisivo, da cui tutti i nostri dissensi particolari, sui quali non entro per ora nel merito specifico (che richiede una discussione lunga e dettagliata), discendono come semplici corollari. Chi nel 1911 combatteva la mancanza di respiro ideale, le pratiche corruttrici, gli angusti tatticismi e l'oligarchismo politico del liberalismo giolittiano, era nel giusto, perché allora Giolitti era il potere e faceva la guerra di Libia, ed il sistema liberale di cui era espressione frenava lo sviluppo democratico del paese. Ma sarebbe stato giusto mettere tali critiche al centro di un discorso polemico nel 1925? Mi pare proprio di no, perché nel 1925 l'unico pericolo realmente grave era la dittatura fascista, contro la quale si trattava di difendere gli aspetti positivi della tradizione liberale, la cui eversione il fascismo giustificava anche con le vecchie critiche (mancanza di respiro ideale, oligarchismo, ecc.). Non sarebbe stato forse nel giusto chi avesse detto: dei limiti del liberalismo ne parliamo a parte, in sede storica, anche per spiegare la genesi del fascismo, ma in sede di polemica politica quel che è veramente importante è la denuncia della dittatura fascista? Oppure: chi nel 1935 denunciava gli errori e le distorsioni della politica economica autarchica era nel giusto. Ma sarebbe giusto obiettare, a chi nel 2000 denuncia gli orrori della cosiddetta globalizzazione, che non tiene abbastanza conto dei mali del protezionismo e del controllo politico sui mercati?

Ecco: quando mi sento rimproverare di non aver sottolineato gli aspetti negativi delle tradizioni culturali della scuola italiana e dell'opera risorgimentale di costruzione del sistema nazionale dell'istruzione pubblica (aspetti negativi che, sia chiaro, mi sono ben presenti), mi sembra di trovarmi nella stessa condizione di chi, denunciando nel 1925 la soppressione della libertà di parola, di stampa, di associazione, ecc., si fosse sentito rimproverare di non sottolineare gli aspetti negativi di quelle libertà liberali (limiti formalistici, condizionamenti classisti nel loro uso concreto, ecc.). Avrebbe certamente urlato ai suoi critici: ma in che mondo vivete? Non vi rendete conto che, a fronte dell'illiberalismo fascista, le stesse libertà liberali devono essere valorizzate e difese? Anch'io urlo: ma in che mondo vivete? Non vi rendete conto che è in corso un attacco volto ad abolire la libertà di insegnamento e a sbriciolare i contenuti culturali trasmessi nella scuola, per ricondurre anche l'istruzione alla logica aziendale e mercantile? È qui che oggi passa la linea del fronte, e non certo sulle questioni dell'autoritarismo, della collegialità e degli spazi di democrazia nella scuola, che erano questioni vere negli anni Settanta.

Credo, carissimo Roberto, che le tue critiche siano espressive di un intero ambiente intellettuale di sinistra (dal quale anzi mi aspetto reazioni molto più dure delle tue, e non sostenute dalla tua intelligenza e dalla tua sensibilità) che, non riuscendo a fare i conti con i limiti storici della cultura di derivazione sessantottina (conti che, se fatti con serietà e onestà intellettuale sono molto dolorosi, almeno per quanto so dalla mia esperienza personale), rimane attardato al tipo di impegno congruo all'orizzonte degli anni Settanta, un po' come gli ultimi giapponesi che continuavano a combattere una guerra che non c'era più.

Autoritarismo e comportamenti chiusi e arbitrari verso gli studenti esistono e vanno combattuti là dove si verificano. Come insegnante ho sempre cercato di contrastarli nei luoghi in cui ho lavorato. Ma come saggista non li faccio oggetto di polemica politica, per la semplice ragione che non sono più sostenuti dal potere politico. Puoi perciò stare tranquillo, Roberto: l'autoritarismo verso gli studenti continuerà a diminuire, i computer e Internet entreranno nella scuola (non vedi come si sta impegnando su questo terreno il quotidiano La

Repubblica?), e anche lo sport vi troverà spazio. Le novità, però, in questo contesto ideologico e politico, non potranno che essere dispersive, intasanti e lesive di ogni processo organico di costruzione concettuale. Agli studenti sarà data più voce, e saranno concessi più spazi, ma dentro una scuola che trasmetterà loro soltanto abilità specifiche (o, per gli strati sociali più bassi, semplice socializzazione), lasciandoli politicamente decerebrati e del tutto privi di strumenti di comprensione critica del mondo, e togliendo ogni spazio agli insegnanti che volessero ancora comunicare una densità di contenuti. La difesa della cultura e della libertà di insegnamento da un attacco senza precedenti della sinistra governativa al servizio della mercantizzazione integrale della società: come non vedere che oggi è questa la linea del fronte? Eppure tu non lo vedi. Altrimenti non potresti rivendicare, senza sentirti tremare le vene nei polsi, attività di uniformazione di metodi e contenuti, flessibilizzazione di orari, rottura della unità-classe. Non vedi che sono proprio questi, oggi, gli strumenti di cui il potere si serve per disperdere ogni organicità di formazione culturale, per imbavagliare gli insegnanti critici, per dilatare in maniera soffocante il momento formalisticamente didattico e puramente gestionale a scapito del dialogo educativo, e per introdurre artificiose divisioni di ruoli e retribuzioni nel corpo docente? Ma, potresti obiettarmi, non sarebbe possibile perseguire le stesse cose con altre finalità? In astratto sì, ma con lo stesso significato oggettivo di quello che avrebbe avuto la rivendicazione, da parte di un sincero sindacalista rivoluzionario degli anni Dieci, di sciogliere i sindacati in nome dell'azione diretta delle avanguardie operaie, fatta però nel 1926, quando era Mussolini a sciogliere i sindacati. Voglio dire che le tue posizioni sono storicamente anacronistiche, e le pagine che hai scritto sono disseminate di indizi di questo anacronismo. Ricordi, ad esempio, le riflessioni sulle analogie tra scuola ed istituzioni totali, come carceri e simili? Si trattò, a suo tempo, di riflessioni valide e profonde, ma, appunto, a suo tempo, perché oggi il modello di comparazione per la scuola non è più il carcere, ma l'azienda. Mi sono chiesto il perché di quello che a me appare un evidente anacronismo della tua impostazione, a mio avviso pericoloso, perché tiene la mente e l'animo volti ai nemici di ieri, percependo così in maniera poco nitida i nemici di oggi. C'è, secondo me, un perché nobile: immagino cioè che tu abbia appassionatamente partecipato alle battaglie democratiche nella scuola per dar voce agli studenti, per promuovere la collegialità delle decisioni, per cercare forme di valutazione meno inchiodanti del voto, e che tu sia rimasto legato nella tua identità morale a quelle esperienze, e dunque indirettamente anche al loro contesto storico, benché oggi tramontato. Ma credo anche che ci sia anche un altro perché, e cioè una mancata riflessione critica sui limiti della cultura della, per così dire, "sinistra della sinistra", che tra le altre cose, a mio avviso, non aveva capito a fondo, nei suoi presupposti sociali ed anche antropologici, la questione della scuola. Ma qui si apre un altro discorso, troppo lungo e complesso perché lo affronti in questa lettera. Quando ne parleremo, vorrei dimostrarti come sia radicalmente sbagliata la tua tesi che la repressione autoritaria di ieri ed il totalitarismo economicistico di oggi si sorreggano a vicenda: al contrario, il secondo ricicla a suo profitto molti obiettivi della lotta alla prima, ed è anche per questo che oggi gli obiettivi di lotta per la civiltà devono essere ridefiniti.

Per ora chiudo, benché abbia ancora un mare di cose da dire sulle tue osservazioni. Dovremo parlarci a voce (meglio in mezzo ad altri amici) con la sincerità, la stima e l'affetto reciproci che sono convinto caratterizzino le nostre comunicazioni.

Massimo Bontempelli

