

LA VOCE DEL C.N.A.D.S.I.

ORGANO DEL COMITATO NAZIONALE ASSOCIAZIONE DIFESA SCUOLA ITALIANA
E DEL MOVIMENTO LIBERTÀ E RIFORMA UNIVERSITÀ ITALIANA

ALCUNE OSSERVAZIONI SULL'INSEGNAMENTO SCIENTIFICO⁽¹⁾

La crisi dei contenuti disciplinari

Nell'attuale processo di riforma della scuola italiana è presente una forte tendenza a comprimere, se non eliminare, i contenuti disciplinari dall'insegnamento, sia privilegiando nelle istituzioni scolastiche le funzioni di accoglienza e socializzazione dei giovani, sia trasferendo l'insegnamento ad un ambito che, variamente definito come "interdisciplinare", "multidisciplinare" o in altri modi simili, è caratterizzato dall'evitare l'acquisizione di strumenti concettuali potenti (che sono tutti interni alle varie discipline), privilegiando invece il continuo vagare da un argomento all'altro a un livello di costante superficialità. Si tratta di una tendenza molto forte in tutto il mondo occidentale, le cui radici meritano un attento esame. In questa sede mi limiterò ad alcune considerazioni riguardanti le discipline scientifiche e tecnologiche. A prima vista la crisi dell'insegnamento in questi settori può sorprendere, alla luce del generale riconoscimento del ruolo della scienza e della tecnologia scientifica nel modificare vistosamente e profondamente la nostra vita. Sembra tuttavia affermarsi la tendenza a generalizzare l'uso di una tecnologia basata su forme di razionalità scientifica che divengono sempre meno condivise. Alla radice di questo fenomeno vi è certamente la concentrazione della produzione, che, richiedendo ormai un numero piccolissimo di tecnici veramente competenti nei settori di alta tecnologia, restringe la richiesta di competenze al sistema formativo. D'altra parte lo stesso sviluppo della scienza e della tecnologia nel corso del XX secolo ne ha reso sempre più difficile l'insegnamento. Il mio intervento è dedicato soprattutto ad alcune considerazioni su quest'ultimo punto.

La didattica scientifica

L'accumularsi delle conoscenze scientifiche dall'epoca di Newton ad oggi ha seguito un andamento esponenziale. Chi ha studiato il bel libro di Arnold sulle equazioni differenziali ordinarie vi ha trovato, tra i primi esempi di crescita esponenziale, quello della crescita del numero delle riviste scientifiche. Non solo il numero delle riviste scientifiche, ma anche il materiale contenuto in ciascuna rivista è cresciuto esponenzialmente. È evidente che questa situazione comporta gravi problemi, anche di natura didattica,

giacché a scuola si potrà insegnare in ogni caso al più una frazione esponenzialmente decrescente delle conoscenze scientifiche possedute dall'umanità. Vi è stata, nei decenni passati, la tendenza ad inseguire in ogni settore l'aumento delle conoscenze con un aumento esponenziale della mole dei manuali scolastici. Come ben sanno i fisici, nessun fenomeno locale può però seguire indefinitamente un tale andamento, poichè ogni grandezza fisica a crescita esponenziale trova prima o poi i propri "limiti dello sviluppo". Nel caso dei manuali scolastici la crescita esponenziale ha preparato con ogni probabilità la scomparsa dei manuali stessi. L'aumento delle conoscenze non ha posto solo problemi di natura quantitativa, ma ha anche alterato profondamente la struttura concettuale delle singole scienze. Consideriamo ad esempio la struttura della fisica teorica attuale. Essa si presenta come costituita da molti "strati" sovrapposti, elaborati in periodi successivi: la meccanica classica, la meccanica relativistica, l'elettrodinamica quantistica, e così via, fino alla teoria delle superstringhe. Gli strati "inferiori" appaiono spesso delegittimati in quanto "falsificati" dagli strati successivi e vi è quindi una forte tendenza a limitarne lo studio scolastico e ad "aggiornare" l'insegnamento introducendo nella scuola le teorie più recenti. Queste ultime, d'altra parte, hanno quasi sempre il difetto di essere molto difficili sia dal punto di vista matematico, sia dal punto di vista della realizzabilità effettiva degli esperimenti che le hanno motivate. La scarsa accessibilità delle basi sperimentali è del tutto evidente in settori come l'astrofisica o la fisica delle alte energie, ma è presente anche in campi diversi. Ad esempio la possibilità di descrivere le sequenze del DNA, che costituisce il fondamento degli sviluppi dell'ingegneria genetica oggi così attuali, è considerata spesso come scontata, ma è basata su tecniche che non è possibile descrivere in una secondaria. Si è così costretti a scegliere tra due possibilità: o non accennare agli sviluppi oggi considerati più interessanti della scienza, oppure descrivere semplicemente le "verità" acquisite dagli scienziati, senza dare alcuno strumento per capire come tale "verità" è stata raggiunta (o, meglio: senza specificare quale fenomenologia è realmente descritta dal modello studiato). Un'altra difficoltà proviene dalla circostanza che alcuni dei più noti risultati della scienza del XX secolo hanno un

(continua a pag. 2)

QUO USQUE TANDEM...

Fino a quando continueremo a non opporci, se **non** in dettagli tecnico-organizzativi, ad un'opera di smantellamento della scuola nazionale che **non** è una libera e, più o meno, estemporanea scelta politico-programmatica, nata sì da una diversa visione pedagogica ma, pur sempre, sviluppata nell'ambito della politica scolastica e mirante pur sempre ad un'azione didattico-pedagogica efficace e finalizzata all'educazione-formazione del giovane? La complementarietà e l'integrabilità, curiosamente unita alla sua "assurdità" pedagogico-didattica, di tutta la normativa scolastica dell'Era berlingueriana, mostrano che la realtà è diversa e ben più inquietante. Ci troviamo, infatti, dinanzi a qualcosa di diverso, ad un disegno assai più ampio, perverso e risolutivo, rivolto contro l'Uomo ed originato da una Demonia dell'Economia tendente a tutto sottomettere alla logica del Mercato, per realizzare una Società mondiale oligarchica, a favore di "Alcuni", i prossimi Padroni del Mondo (Sinarchi o mandrakiani, Uomini di Cristallo o d'Acciaio, non importa) con, al loro servizio, una moltitudine di

sciavi, sazi, silenziosi e infelici senza saper perchè. Ci troviamo, cioè, dinanzi ad una "svolta epocale" che richiederebbe una lucida, piena e (adeguatamente) profonda consapevolezza della posta in gioco e, comunque, della posizione della Scuola in tale disegno sovvertitore. Occorrerebbe, sul piano politico, un dibattito davvero capace di identificare il nocciolo del contendere, tra due visioni pedagogiche irrimediabilmente alternative, perchè scaturenti da due **differenti** (e incompatibili) definizioni di Scuola. Il problema è proprio qui: forse non è più tempo di discutere di tattica: è tempo di Strategia! **Che Scuola si vuole?** per istruirvi **quale** giovane, in vista di quale Comunità civile e politica, per quale, infine (ma, proprio, "infine"!), struttura produttiva? Procediamo ad esaminare alcune formule "chiave" ricorrenti nei testi ministeriali, con ordine:

1. **Non esiste**, nè può esistere **un diritto all'apprendimento**: se Diritto è la facoltà di godere di un bene, protetta dall'ordinamento giuridico, può esserci un diritto allo studio, nel senso che la legge è

(continua a pag. 2)

Lettera aperta al Ministro Luigi Berlinguer RONZINANTE ISCRITTO AL GRAND PRIX D'AMÉRIQUE⁽¹⁾

Signor Ministro, proviamo a fare il punto nel turbine che sta sbalottando la scuola italiana.

A settembre di quest'anno dovrà andare in porto l'autonomia, per la quale esiste un riferimento legislativo (la cosiddetta legge Bassanini) e un regolamento, ma pressoché niente altro.

I processi in corso che tutt'oggi, nonostante la scadenza ormai ravvicinatissima, non sono stati completati o addirittura neppure avviati, sono numerosi e tutti di fondamentale importanza. Gliene voglio rammentare solo alcuni, senza pretesa di completezza:

- 1) - la riforma degli organi collegiali
- 2) - il tipo di dirigenza in cui inquadrare i capi d'istituto
- 3) - la riforma dei bilanci della scuola
- 4) - la qualifica di direttore amministrativo da attribuire agli ex segretari
- 5) - la definizione operativa dell'obbligo scolastico formativo
- 6) - la costruzione dei curricula nella

nuova scuola dopo la riforma dei cicli

- 7) - il sistema di valutazione dei docenti e dei capi di istituto
- 8) - la messa a punto dell'esame di Stato
- 9) - il dimensionamento degli istituti scolastici, non ancora completato in tutta Italia
- 10) - l'applicazione generalizzata dell'organico funzionale
- 11) - la riforma dei provveditorati
- 12) - la riforma del ministero della P.I.

Mi fermo qui, ma Lei sa che potrei continuare. Tempo addietro apprezzai la sua sincerità, quando, in modo disarmante quanto schietto, in occasione di un incontro in pubblico ebbe a significare che, essendo la durata media dei governi italiani inferiore ai due anni, non si sarebbe mai arrivati a muovere il pachiderma scuola senza scuotere alla radice l'intero sistema, ovvero senza introdurre novità un po' dappertutto e a getto continuo, così che, mi parve di capire, ci si trovasse dinanzi a fatti compiuti, dai quali sarebbe stato molto difficile tornare indietro. Questa strategia ha indubbiamente fun-

(continua a pag. 3)

(1) Intervento del prof. Lucio Russo al Convegno "Un tesoro da scoprire: la qualità della scuola" organizzato dall'Assessorato all'Istruzione della Provincia di Milano il 30/11/99.

(1) La lettera del pres. Salone all'ex ministro della P.I. va bene anche per il neoministro De Mauro suo consigliere ed ispiratore delle riforme più deleterie.

ALCUNE OSSERVAZIONI SULL'INSEGNAMENTO SCIENTIFICO

carattere per così dire "negativo". Il principio di indeterminazione di Heisenberg, il teorema di Gödel o i risultati recenti sulla "complessità" sono spesso presentati, ad esempio, come affermazioni sui necessari limiti della nostra possibilità di conoscere. L'affermarsi del relativismo in campo epistemologico si salda a questi risultati di natura "tecnica" nel generare atteggiamenti di sfiducia nella scienza, che essendo essenzialmente un prodotto culturale della civiltà europea, è spesso considerata uno dei possibili approcci alla conoscenza della natura, che non sarebbe "politicamente corretto" privilegiare rispetto, ad esempio, alla magia preferita da altre culture. In questa situazione la scelta più facile è quella (suggerita, tra l'altro, anche nel documento dei sedicenti "saggi") dell'uso nella scuola di strumenti di "divulgazione" scientifica, attribuendo alla scuola, anche in questo settore, una funzione subalterna rispetto ai mezzi di comunicazione di massa e sostituendo alla formazione una superficiale informazione sulle "ultime novità" della scienza.

La mancanza di trasparenza delle nuove tecnologie

Fino a qualche decennio fa la tecnologia usata era "macroscopica", era cioè basata sul funzionamento di oggetti visibili. Spesso era possibile capire il funzionamento degli apparecchi "smontandoli" (come facevano molti bambini intelligenti) e in ogni caso la conoscenza dei principi di funzionamento era considerata o indispensabile agli utilizzatori o comunque accessibile agli eventuali interessati. Il primo caso era, ad esempio, quello del motore dell'automobile: la comprensione della sua struttura e del suo funzionamento era infatti considerata un requisito necessario per il conseguimento della patente di guida. Il secondo caso era quello delle radio a valvole: in questo caso non era per fortuna necessario mostrare di conoscerne il funzionamento per essere abilitati all'ascolto, ma gli interessati potevano acquisire corsi per corrispondenza in cui si imparava a costruire un apparecchio a casa propria. In molti casi la conoscenza del principio di funzionamento di uno strumento era quasi coincidente con l'apprendimento delle sue modalità d'uso, come avveniva, ad esempio, nel caso di un regolo calcolatore logaritmico. La tecnologia recente è invece caratterizzata dalla sua impenetrabilità. Le nuove generazioni non possono più capire il funzionamento di un orologio o di un campanello vedendo "come è fatto dentro" e probabilmente ancora non si è colta completamente la portata di questa menomazione. Poiché i principi di funzionamento delle nuove tecnologie sono molto complessi e senza alcuna relazione con le modalità d'uso, sembra del tutto inutile spiegarli ai futuri utenti, che piuttosto sono interessati ad apprendere le "istruzioni per l'uso" dei nuovi prodotti, che stanno acquistando uno spazio crescente anche nell'insegnamento scolastico. Il fenomeno è particolarmente visibile nel settore informatico (dove l'insegnamento di linguaggi di programmazione viene sostituito sempre più nell'apprendimento di "applicativi" di largo uso), ma coinvolge sempre più tutte

le discipline. Le "istruzioni per l'uso" relative alle nuove tecnologie costituiscono un materiale didattico con molte attrattive: si tratta infatti di informazioni immediatamente utili (e riconosciute come tali da studenti e famiglie) che, d'altra parte, non presentano difficoltà concettuali di alcun tipo. Inoltre il loro apprendimento è facilmente controllabile e valutabile quantitativamente. D'altra parte per imparare ad usare un programma di scrittura, come del resto un qualsiasi prodotto tecnologico, non c'è affatto bisogno di una istituzione come la scuola: basta esercitarsi da soli. Non a caso i migliori allievi in questo tipo di apprendimento sono i bambini senza maestri. Si tratta di conoscenze che spesso sono divenute indispensabili, ma che non contengono alcun elemento di razionalità: non v'è alcun motivo per cui per ottenere una certa funzione da un programma applicativo occorra usare una particolare istruzione, se non la scelta arbitraria dell'autore del programma. Lo spostamento di buona parte dell'apprendimento delle nuove generazioni in questa direzione, può generare l'assuefazione ad un mondo privo di razionalità, per molti aspetti magico, in cui le cose non accadono come effetti di cause riconoscibili, ma solo perchè volute da chi ha il potere di farle accadere. Un numero crescente di intellettuali (e in particolare i programmatori della nuova scuola) considera automaticamente "positiva" questa trasformazione, in quanto, essendo recente, mostra di essere prodotta da quel "progresso" che si assume a priori come conseguenza inevitabile dello scorrere del tempo. La nostra epoca sarebbe caratterizzata dal superamento della "vecchia" razionalità, sostituita dalla possibilità di costruire legami liberi tra elementi qualsiasi. Le nuove tecnologie permetterebbero, in particolare, di sostituire al linguaggio verbale un linguaggio puramente iconico, privo di consequenzialità logica, usabile liberamente a fini ludici. I sostenitori di queste tesi sono ovviamente privi di reali competenze sulla tecnologia di cui parlano: essi non fanno che tradurre in discorsi apparentemente "teorici" l'atteggiamento incoraggiato nei consumatori, ma ignorano quanto sia ancora essenziale la razionalità per produrre le stesse tecnologie. Chiunque conosca un linguaggio di programmazione sa bene come la produzione di software sia basata, direttamente o indirettamente, sull'uso di "linguaggi" artificiali caratterizzati da una logica stringente e da regole sintattiche precise, la cui violazione si paga con il mancato funzionamento del programma.

Qualche riflessione su possibili sviluppi futuri

Una scuola ridotta a luogo di socializzazione e di assefazione all'uso di prodotti rischia di produrre cittadini di seconda classe, privi di qualsiasi strumento critico verso il mondo che li circonda. Anche se forze potenti, cui sembra difficile opporsi, spingono in questa direzione, credo che sia essenziale salvare spazi di riflessione e discussione critica che, se ben difficilmente possono oggi invertire la tendenza, potrebbero divenire essenziali domani. Molte delle difficoltà esaminate finora

hanno una stessa origine: l'idea che il mondo evolva attraverso successive "sostituzioni", sempre più rapide, che rendono rapidamente obsolete idee, teorie e tecnologie del passato, che debbono essere messe in soffitta sempre più rapidamente, se non si vuole rischiare di "rimanere indietro" rispetto al ritmo vorticoso del progresso. Questa idea, che, per motivi comprensibili, è fatta propria, spesso con malcelata ansia, soprattutto dai meno giovani, potrebbe però divenire in breve essa stessa, paradossalmente, superata. Osserviamo innanzitutto che, nel caso delle teorie scientifiche, le più recenti hanno avuto la funzione di complementare le precedenti e non di sostituirle. Ad esempio la meccanica classica continua ad essere essenziale in molte applicazioni (ad esempio nel lancio e nel controllo dei satelliti) e non è stata affatto "messa in soffitta" dalla meccanica quantistica, nè, tanto meno, dalla teoria delle superstringhe. È importante notare che si tratta di una novità del Novecento, in quanto, ad esempio, la meccanica newtoniana non aveva affatto lasciato sopravvivere la meccanica aristotelica, né il darwinismo aveva potuto convivere con la credenza nella fissità delle specie. La vera "rivoluzione scientifica" dei nostri tempi potrebbe essere stata quella di sostituire la vecchia idea, Newtoniana, di una sola teoria "vera" (coincidente in ogni caso con l'ultima) con la necessità di usare diverse teorie, ciascuna vera nel proprio ambito, a seconda degli scopi che ci si propone. Anche in campi diversi dalla scienza si può osservare che molte tecnologie o attività più antiche sono sopravvissute accanto ai loro presunti successori: il cinema non ha distrutto completamente il teatro, né la televisione il cinema. Spesso tecnologie più antiche, meno efficienti ma più gratificanti, sono sopravvissute per essere usate soprattutto da privilegiati. Le automobili sono diventate un consumo di massa, ma i proprietari delle case automobilistiche preferiscono usare, a seconda delle circostanze, il jet, l'elicottero, il cavallo o la vela e anche gli operai, se non altro, possono continuare ad andare in bicicletta. Si può sperare che il fenomeno si generalizzi e che la vecchia immagine di un mondo "a strati", nel quale ogni strato distrugge il precedente e la sua memoria, possa essere sostituita dall'aprirsi di un ventaglio di possibilità sempre

più ampio a disposizione dell'umanità. Il libro cartaceo è stato dato più volte per morto, ma mentre le nuove tecniche per memorizzare informazioni realizzano un progresso enorme per elaborare testi, trasmetterli o consultarli, vi è almeno una funzione nella quale il vecchio libro cartaceo sembra insuperabile: la semplice conservazione del testo. Anche in questo caso è sperabile che le nuove tecnologie si affianchino ai vecchi strumenti senza eliminarli. Nel caso dell'insegnamento scientifico credo sia del tutto evidente come il tentativo di inseguire le "ultime novità" nella scuola sia completamente insensato. Non ha senso parlare di buchi neri e quasar, a chi non ha mai osservato il cielo e non sa cosa sia una retrogradazione planetaria. Bisogna soprattutto insegnare gli elementi fondamentali del metodo scientifico, che non cambiano affatto con la velocità delle singole teorie e tecnologie ma continuano a consistere nel metodo dimostrativo e nel metodo sperimentale. Non è però possibile insegnare questi metodi in astratto, ma solo introducendo gli studenti a teorie scientifiche semplici, che forniscono il modello di fenomeni da loro osservabili. Si possono usare in qualche caso teorie abbastanza recenti; più spesso adattamenti di teorie più antiche; in qualche altro caso teorie elaborate a scopo didattico. La principale novità che credo andrebbe introdotta nella scuola, traendo dagli sviluppi scientifici del Novecento, è proprio la funzione delle teorie scientifiche, che non possono fornire spiegazioni ultime e definitive della realtà, ma solo modelli utili per descrivere determinate fenomenologie. Anche i problemi posti alla didattica dalla opacità delle nuove tecnologie possono trovare una soluzione attingendo con intelligenza alla tecnologia passata (e possibilmente progettandone di nuove). Ad esempio l'attuale pervasività delle tecnologie digitali non implica affatto che occorra perdere la memoria degli strumenti analogici, ai quali si potrebbe dedicare un piccolo spazio a scuola. In ogni caso solo una didattica che, attingendo intelligentemente alla memoria storica, fornisca un campione vario di strumenti intellettuali può formare giovani abbastanza duttili e critici per affrontare (o inventare) le novità che incontreranno nella vita adulta.

LUCIO RUSSO

QUO USQUE TANDEM...

tenuta ad assicurare al giovane tutte le provvidenze perchè egli possa esercitare le sue capacità d'apprendimento, in piena e totale parità di condizioni con gli altri, assicurandogli, cioè, tutte le condizioni esterne e oggettive, perchè egli possa apprendere, ossia sfruttare al massimo le sue facoltà intellettuali e morali, finalizzandole all'apprendimento, che è il risultato perseguito. Ma la garanzia (ossia il **Diritto**) che il risultato (ossia, appunto, **l'apprendimento**) si consegua, questo **non** è possibile, né configurabile, a dispetto di tutti i Bassanini e legislatori "folli". Questa autentica "ubris" che fa parlare di diritti ove, al massimo, si potrebbe parlare di "legittime" aspettative (la "salute", la "felicità", etc.) è uno dei segni più sinistramente chiari della perdita del senso del reale, del limite, della

Natura, che segna il nostro tempo.
2. Che ad ogni "**apprendimento**" debbano corrispondere precise "**competenze**" è concepibile solo dando del Sapere una definizione strumentale e utilitaristica, in conformità ad una concezione prettamente materialistica. Il che è perfettamente legittimo... purchè lo si dica e non si tenti di farlo passare surrettiziamente come conseguenza innocua di uno stato di fatto imm modificabile e, pertanto, da accertarsi. Dove - in quali "luoghi" reconditi - è stato "deciso" che le cose stiano così? Personalmente, non ne siamo affatto convinti ed abbiamo, quindi il **Diritto** ad un dibattito dove si **confrontino** (e da 2500 anni la Storia della Filosofia lo fa!) le concezioni, materialistica e spiritualistica, realistica e idealistica, dell'Universo: solo **dopo** e con chia-

rezza d'intenti e di argomentazioni si adatterà un indirizzo pedagogico conseguente e lo si tradurrà in una coerente struttura scolastica, a condizione (a questo punto, è ovvio) che venga assicurata la piena e totale equivalenza e libertà di altre opzioni pedagogiche e, pertanto, in regime di reale parità scolastica ed eguaglianza di condizioni di frequenza scolastica (buono-scuola o altro) e di certificazione dei risultati raggiunti.

3. Il termine "formazione" (di per sé già ambiguo) è adottato in un senso intollerabilmente finalizzato al risultato voluto: un individuo (si noti "individuo" intercambiabile, indifferenziato, appunto, "risorsa" e non "persona" unica e irripetibile) docilmente adatto al sistema produttivo (curiosamente, pare ignorarsi che la nostra non è già più una "società industriale" ma una "società di servizi", portatrice d'istanze già differenti...) senza alcun rispetto per le sue potenzialità umane e nell'indifferenza più fredda per il suo destino, in una struttura sociale in perenne e febbrile agitazione e mutazione.

4. Abbastanza ipocritamente è usato il verbo "confrontarsi": ci si confronta, alla pari, con un antagonista sostenitore di un "quid" alternativo al mio, prima che si sia decisa la preminenza dell'uno o dell'altro. In altri termini, il confronto (o la "sfida" come graziosamente e un po' istericamente si ama dire...) precede non segue la scelta. Dopo che questa è stata effettuata (ma, da CHI?!) non ha più senso il "confronto". Insistere a parlarne è solo una tragica (data l'importanza della posta in palio, l'educazione dei giovani, ossia il destino della Nazione!) presa in giro.

5. Non meno ipocrita è, poi, il modo in cui si tratta il rapporto "Liceo - Istruzione tecnico professionale", non volendo ammettere apertamente la superiorità della prima (eminente formativa e propedeutica a studi superiori) sulla seconda (informativa e direttamente professionalizzante, a livello esecutivo), il che implicherebbe una soluzione intellettuale incompatibile con la scuola di massa, che è un errore prolungare tanto a lungo (sei anni di scuola dell'obbligo potrebbero benissimo bastare...). Allora, perchè lo si fa? Forse per mantenere i giovani in "parcheggio" il più a lungo possibile, per "gestirne" il disagio e perchè, in un mondo così avanzato tecnologicamente, non si saprebbe cosa farne?

6. Il concetto di "successo formativo", se seriamente applicato porterebbe ad una gerarchizzazione mostruosa sulla base dei ruoli produttivi svolti da ciascuno senza riguardo alla "persona", in una generale subordinazione (mondiale, va da sé...) ad interessi economico-oligarchici che non avrebbero nulla a che vedere con la Democrazia. Si vuole ciò? In realtà, pare proprio di sì (v. il recente libro di Gardner, *Dilemmi curricolari. Sapere per comprendere*, Ed. Feltrinelli, 1999). Bisogna tenere ben presenti tutti questi punti pregiudiziali, per prendere consapevolmente posizione sul processo di radicale trasformazione che si vuole imporre alla Scuola. *All'adozione di metodiche "più efficaci" può passarsi solo avendo chiarito tutto questo, non prima o, addirittura, senza farlo.*

7. La realizzazione della cd. "autonomia" sembra tendere a far passare come necessaria una serie di conseguenze che non

sono affatto implicite nella legge e, quindi, sia peggiore della sua formulazione legislativa. Si configurano alcuni gravi rischi: a) la **distruzione dei punti di riferimento** per i ragazzi (gruppo classe, insegnante responsabile di un intero corso, con continuità);

b) la **tecnicizzazione dell'insegnamento**, con attenzione esclusiva alle possibilità applicative delle discipline, la riduzione degli spazi liberi da qualsiasi asservimento, spazi contemplativi (educazione alla forma, misura, proporzione, armonia, bellezza) che passa attraverso il rovesciamento della classicità dal posto d'onore che ha sempre avuto, anche nella Storia dell'Arte;

c) la **meccanizzazione dell'insegnamento**, con conseguente attentato alla sua libertà, attraverso tecniche, tipo la "modularizzazione". La scomposizione in moduli introduce i rischi di: 1) **difficoltà o impossibilità di cogliere la gerarchia** di concetti della disciplina; 2) **parcellizzazione e disorganicità delle conoscenze** (che contrastano con l'acquisizione delle tanto sbandierate "competenze"); 3) **materializzazione** dell'insegnamento, ridotto a meri contenuti specifici e decurtato di quanto può essere diversità, originalità e valore dell'impostazione, in altri termini, dell'interpretazione personale dell'insegnante, con conseguente impossibilità di fare insegnamento critico e sviluppare perciò le capacità di valutazione e critiche degli allievi; 4) **intercambiabilità dei docenti** (le ipotizzate parti che possono essere fatte da un solo insegnante davanti a più classi; il "materiale" preparato da un docente per tutti): un insegnante non vale un altro! (e perchè, allora, puntare tanto a valorizzare le differenze di merito tra docenti?!), nel senso che non deve esserci un'uniformità interpretativa della disciplina. Non si può rinunciare - nei limiti del possibile - al docente unico che dà l'impostazione del corso, sia pur valorizzando l'ascolto di altre voci, a confronto. Altrimenti, gli studenti non potranno imparare a costruirsi una loro personale cultura (organica, strutturata, gerarchizzata e... critica).

d) Tutto ciò è aggravato dal modo di concepire la certificazione, dato l'effetto retroattivo sull'insegnamento che essa viene, in ogni caso, ad avere: anche qui, non c'è ancora alcuna decisione presa, ma circolano "suggerimenti" che pare "non si possano rifiutare". In particolare, le cosiddette "prove oggettive" non permettono di valutare la capacità di rielaborazione dei concetti e d'organizzazione della produzione, ma solo la parte "materiale" dell'apprendimento, senza dar spazio alle interpretazioni originali, creative e critiche dello studente. Come insegnanti, è ora di rivendicare il fatto che siamo capaci di giudizio, onesto maturo e responsabile, che tenga conto dei tanti fattori insondabili che intervengono nella crescita culturale di una persona, lo studente, considerata nella sua interezza: l'oggettività della valutazione va bene per le macchine, non per le persone, e, per quanto riguarda l'apprendimento, è pura utopia.

Sono alcuni dei tanti motivi per cui è il caso di dire davvero: avete abusato della nostra pazienza! È ora di opporsi chiaramente a tutto un disegno, i cui principi sono inaccettabili. Citiamo dalla Premessa

al Documento, del giugno '98, della Commissione dei Saggi incaricata dal Ministro Berlinguer, "I contenuti essenziali per la formazione di base": "... nella definizione dei fondamentali occorre muovere non da un a-priori ideologico, dall'immagine di un individuo ideale, ma dall'esigenza di definire saperi e valori che possano risultare comuni a tutti..." e domandiamo: perchè **escludere il fine** a cui tendere? Le risposte possono essere solo due: i fini sono inconfessionabili e si cerca di

RONZINANTE ISCRITTO AL GRAND PRIX D'AMERIQUE

zionato. La scuola, da Lei cannoneggiata senza sosta con riforme di tutti i tipi, si è messa a correre, inciampando e zoppicando, inseguendo però non si sa bene cosa, se non una vaga idea di innovazione *à tout prix* "capace di portarci in Europa" (e io che credevo che in Europa - almeno scolarmente - ci fossimo già da più di tre secoli, fin dai tempi della gesuitica *ratio studiorum*!). Ma tant'è, il vecchio *habitus* mentale del provinciale secondo cui tutto ciò che viene da Parigi è comunque migliore, non è ancora morto, anche se oggi Parigi si trova oltre oceano. E così, dagli sproni, al povero Ronzinate di viale Trastevere, afflitto da mille piaghe ancora aperte! È necessario dire ancora qualcosa degli stipendi indecorosi (questi davvero non europei!) dei professori e del personale della scuola tutto, della frustrazione costante cui sono sottoposti i quadri e i dirigenti del M.P.I., accusati di accidia e di burocratismo da quello stesso sistema di potere che non ha voluto per decenni che le cose funzionassero sul serio, dal potere abnorme e anomalo assunto dai sindacati "istituzionali" nel controllo e nella gestione strategica della politica scolastica? Fermiamoci qui.

Signor ministro,

Lei è prossimo a cogliere una vittoria storica: il tempo della scuola italiana d'ora in avanti si misurerà in "a.B" e "p.B.", *ante Berlinguer* e *post Berlinguer*. Ma a che prezzo? Sicuramente si rafforzerà la tendenza, in atto per la verità da molti anni, al declino nella qualità intrinseca degli studi (è il prezzo dello scambio qualità-quantità che dobbiamo pagare per diventare "europei" e quindi gettare sul tavolo delle commissioni UE un numero di diplomati italiani finalmente "adeguato", non importa come raggiunto). Sicuramente intere generazioni di studenti pagheranno sulla propria pelle, come già accaduto in passato, il prezzo di sperimentazioni folli e cervelotiche (ricorda le

raggiungerli senza esplicitarli; oppure, si vuole esautorare la Scuola da quella che è sempre stata la sua ragion d'essere, per asservirla al sistema economico che domina la società mondialistica. In ogni caso, è un gioco a cui non si può più stare. È ora di scoprire le carte, perchè la risposta alla domanda iniziale: "**Che Scuola si vuole?**" emerge comunque, o dalle parole o dai fatti!

PIA GALLEANO

35 ore settimanali dei programmi Brocca e poi ancora Proteo e poi, e poi...?). Sicuramente si accrescerà il senso di umiliazione e di emarginazione di tutto il personale della scuola, mai veramente consultato o interpellato su processi di tanto rilievo (ah già, dimenticavo, Lei in verità ha sentito e sente ancora i sindacati "maggiormente rappresentativi" come nel caso del cosiddetto "concorso").

Signor ministro,

ho letto sui giornali che adesso, dopo lo "scivolone" sulla faccenda della valutazione dei docenti, ci sta andando più cauto e che si è messo "all'ascolto". Lodevole atteggiamento. Prosegua, ascolti di più la scuola militante, quella con la esse minuscola, che - mi perdoni la retorica - sta in trincea tutti i giorni, a combattere una battaglia spesso impari con la disgregazione del mondo giovanile e dei suoi possibili riferimenti etici e culturali, quelli dei professori che fanno pochi progetti, ma leggono molti libri, che partecipano a meno convegni, ma che preparano con più accuratezza le lezioni; sia meno attento alla scuola con la esse minuscola, quelle delle sigle, delle accademie, dei distaccati e dei comandati da decenni, dei sindacalisti di professione, dei "consiglieri del principe".

Lo so che Lei lo sa, ma glielo voglio ripetere lo stesso: molti di questi *yesmen*, come è accaduto in passato, hanno già pronte in valigia diverse casacche e, in caso di naufragio, saranno agilissimi ad indossarne una nuova e ad arrampicarsi sulla prima nave di passaggio che consenta a loro di galleggiare ancora. E naturalmente tutte le colpe saranno le Sue. Mi rendo conto che i cavalli sono ormai imbezzariti, ma provi lo stesso a rileggere la pagina manzoniana e a fare come il governatore di Milano: "Adelante Pedro...".

Con ossequio.

CLAUDIO SALONE

L'AUTORE PRESENTA SINTETICAMENTE IL PROPRIO TRATTATO⁽¹⁾

Il mio "trattato" contiene uno studio o un saggio sull'itinerario della Lingua Latina dal 1° secolo a.C. fino al 5° secolo d.C. Esso mette in risalto i diversi interessi nella vita dei singoli scrittori, una insospettata voce dei classici e degli spunti della loro meditazione. "Portare la vita nella scuola - disse Augusto Monti - vuol dire portare nella scuola i classici; essi

sono la vita viva, la realtà reale, sempre fresca, sempre accessibile". E aggiunge: "I classici sono la realtà o la condizione di quanto è reale della scuola di cultura, del luogo, cioè, dove si leggono i classici, i brani degli autori largamente e ininterrottamente a scuola e a casa". Francesco D'Ovidio, poi, che aveva iniziato con studi in un campo glottologico, ebbe a dire: "L'autore classico diviene niente più che un cappellinaio (o attaccapanni) da attaccarvi ogni specie di osservazioni gramma-

(1) Giovanni Pontrelli: In primis lectio. E documentis norma, Ed. Laterza, Bari, 2000, pp. 187.

ticali, lessicali, sintattiche. Ogni pretesto è buono per ripassare in lungo e in largo tutta la grammatica". Orbene, chi leggerà il "lavoro" da me fatto per i giovani che studiano il Latino, sarà in grado di apprezzare i modelli che i grandi classici latini hanno avuto dinanzi agli occhi e troverà espressioni, documenti della civiltà, da cui derivò e deriva la nostra civiltà.

GIOVANNI PONTRELLI

Alle chiare parole dell'A. c'è poco da aggiungere: il libro si distingue per il metodo inconsueto nella nostra tradizionale sequenza scolastica. Si parte cioè dal testo

per arrivare alla grammatica le cui norme sono, nei brani della prima parte richiamate dalle sintetiche "congetture grammaticali e sintattiche" che rimandano ai paragrafi grammaticali riassuntivamente illustrati nella parte finale del libro. La varietà dei prosatori rappresentati può dar luogo a interessanti excursus nella storia della letteratura, troppo spesso trascurata nella dimidiata scuola attuale. Il testo può opportunamente accompagnare il consolidamento della conoscenza della lingua, con opportuni richiami anche di grammatica storica, e lo svolgimento della storia letteraria da Cicerone a Boezio.

R.C.

QUALCHE CONSIDERAZIONE SULLE DEVASTAZIONI BERLINGUERIANE⁽¹⁾

Ambiziosi si nasce, megalomani si diventa. Nascere sotto lo stemma dei Berlinguer, in una villa del centro di Sassari, e poi usufruire delle cure quasi esclusive di una maestra privata, può indurre qualsiasi bimbetto umanamente ambizioso a sentirsi predestinato a grandi cose. Con quel cognome e con questo convincimento crebbe il piccolo Luigi, maturando in ideologia e megalomania. A un par suo nessuno pensò mai d'insegnare l'umiltà, né qualche propensione all'autocritica. Quando finalmente riuscì a sprofondare le terga negli strapuntini della Minerva, seppe che il suo alto destino si sarebbe compiuto: da quello scarno avrebbe deciso - lui e soltanto lui - le magnifiche sorti progressive della scuola d'Italia. Che avesse qualche idea chiara non è dato di sapere. Che oggi - a quattro anni dal suo insediamento - la scuola sia in stato confusionale, salta agli occhi. Ma lui se ne bea. Guidava gongolante il carrozzone della Minerva, come l'Omino di burro guidava il carro di Collodi. Giovanni Gentile, chi era costui? E Giuseppe Lombardo Radice? Il filosofo e il pedagogista che nel 1923 realizzarono la scuola elementare, quella di cui l'Italia poté menar vanto fino al 1990, sono individui di poco conto per il timoniere della Minerva. Dopo la riforma idealistica di Gentile e quella fascista di Bottai, lui sta confezionando - con leggi, leggine e decreti - la sua riforma (post)-comunista: disegnata in anni lontani, assai prima della caduta del Muro, quando nel "governo ombra" del PCI lui era ministro dell'istruzione. Già nel 1974, infatti, il PCI e la CGIL proponevano la riforma approvata di recente, il 2 febbraio scorso, quella dei cicli scolastici, e rafforzata il 2 marzo con la legge sulla parità: lo Stato educatore assoluto, padrone dei cittadini, guida ai loro pensieri e alle loro scelte. L'artefice si commuove. Gli pare grandemente meritorio spazzar via la scuola di Gentile, estirpandone anche le radici. Nessun passo da gigante: la sua è la stazza di un Omino. Ma tanti piccoli passi, anche a zig-zag, talvolta a ritroso, per ingannare con bonomia melliflua coloro che paventavano il suo decisionismo. L'emozione è però troppo forte: e l'Omino scoppia a piangere nei banchi del governo dopo che, il 2 febbraio, è

stato approvato il suo "riordino dei cicli scolastici". Il mese successivo, 2 marzo (due dev'essere il suo numero fortunato), si mostra raggiante dopo l'approvazione della legge sulla parità, definita "legge truffa" dai competenti. È astuto quanto basta per destreggiarsi a domare col bastone i somarelli che stanno trainando il suo carro, mentre blandisce con la carota quelli che ci dovranno salire: studentesse e studenti, bambine e bambini. Arruola i compagni emergenti per farne gli apostoli della sua dottrina, mentre lancia un appello al Parlamento "per preparare i contenuti che dovranno trovare spazio in questa riforma". Ecco la formula della scuola berlingueriana: 3+7+5.

1° ciclo - *Scuola dell'infanzia: dai 3 ai 6 anni, non obbligatoria; consigliato l'ultimo anno.*

2° ciclo - *Scuola di base: dai 6 ai 13 Anni, obbligatoria; è la fusione, in soli sette anni, di elementari e medie.*

3° ciclo - *Scuola secondaria: biennio obbligatorio + triennio finale.*

- Abbiamo bisogno del Parlamento -, ribadisce il Ministro. E ripete che il ciclo di base, all'interno, sarà differenziato. Ma dunque, perchè l'ha fuso? Ha voluto distruggere la casa antica anzichè ammodernarla apportando migliorie, magari eliminando la legge del modulo così indigesta e mal digerita; e ancora sembra che della nuova casa esistano appena le impalcature, impiantate sulla formula 3+7+5. Quali saranno i contenuti fondamentali per i sette anni di scuola di base, anni così preziosi per la formazione del carattere e della mente? Come e da chi saranno scelti e suddivisi quei contenuti? E secondo quali criteri saranno assegnati, alla nuova struttura di base, i maestri e i professori? Saranno tuttologi intercambiabili, con un gran carico di ore a scuola ma poche per insegnare? Riscopriranno ruoli indefinibili, come può accadere ai maestri modulari? Per ora, nulla è chiaro... Berlinguer e i suoi hanno vinto. L'Italia ha perso. E il danno per le nuove generazioni sarà irreparabile. A "Porta a porta", il 6 marzo, l'Omino ostenta gli orpelli delle recenti vittorie: cicli e parità. La sua sicumera è appena scalfita da qualche obiezione di competente dissenso e lui strizza gli occhietti. Poi elenca imperturbabile i punti del suo progetto: - Impediremo tassativamente la mesco-

lanza tra maestri e professori. Nel ciclo di base non ci sarà suddivisione in materie, ma ambiti e trasversalità. Un ciclo unico è importante per i talenti: le elementari erano una gabbia. Il ciclo unico aiuta i più lenti. Il bambino deve imparare a gestire sé stesso. - Amen. Ho vissuto sulla mia pelle tutte le riforme della scuola elementare, dai decreti delegati fino ai programmi 1985 e alla scuola del modulo; credo perciò di possedere una discreta esperienza in materia. Eppure confesso di non capire che cosa frulli di preciso nella testa del ministro. E non mi tranquillizza nemmeno la sua conclusiva entusiastica dichiarazione:

- Umberto Eco farà il garante intellettuale dei contenuti - Intanto i sondaggi di Mannheim dimostrano ancora una volta l'incorreggibile propensione dei cittadini italiani allo statalismo. Già nel 1947 don Sturzo scriveva: "Mi domando se gli italiani abbiano perduto la testa o se lo statalismo non sia diventato una mania".

Quello diffuso dai progressisti è ancor più maniacale, perchè ne promuove tutti gli aspetti deteriori: sovverte la tradizione culturale e i valori morali, tiranneggia i cittadini ostacolando l'iniziativa e imbrigliandone la libertà. A tal fine, dopo una propaganda costruita su slogan fasulli del tipo "niente soldi alle scuole dei ricchi", il Parlamento promuove la parità-truffa e l'Omino, a "Porta a porta", ne sciorina i pregi, con una menzogna premessa: - Il buono-scuola è incostituzionale; è contro la Costituzione dare soldi alle famiglie - Bisognerà spiegarli che cos'è il buono-scuola. Intanto, magnanimo, illustra il suo capolavoro: - Abbiamo istituito il Sistema Scolastico Nazionale, con insegnanti abilitati, con l'accoglienza degli handicappati, senza confessionismi. La parità è passata con trecento voti che hanno rafforzato la maggioranza. - E conclude: - Dietro le accuse c'è un fine politico! - Sarà. Ma il suo fine è ideologico. E lo raggiungerà appieno con l'indottrinamento perseguito dal suo surrogato di scuola, garante Umberto Eco. Intanto i "requisiti" per le scuole non statali sono già legge: studiati allo scopo di statalizzare la scuola libera mortificandone le peculiarità. Eccoli, in sintesi:

- progetto educativo rispettoso dei principi

costituzionali e piano dell'offerta formativa conforme agli ordinamenti;
- *strutture adeguate;*
- *organi collegiali;*
- *iscrizioni aperte a tutti;*
- *inserimento alunni disabili;*
- *corsi scolastici completi;*
- *personale docente abilitato (e assunto con contratto nazionale di lavoro);*
- *controllo e valutazione da parte dell'Istituto Nazionale per la valutazione dell'Istruzione.*

"Sentenza di morte per le scuole non statali", commenta il filosofo Dario Antiseri. Sentenza siglata dall'Omino: il quale affida "il controllo e la valutazione" all'Istituto Nazionale concepito dal suo stesso ministero e perciò incline a certificare la superiorità del modello di scuola berlingueriano, taglieggiando le scuole non più libere. Bisogna impedirlo. È oggi pericolosamente suicida l'astensionismo pilatesco di chi, pur fedele ai principi del cattolicesimo, si sente esonerato dal difendere la tradizione culturale e si schernisce dichiarando: "Io non faccio politica".

Noi tutti, nelle scelte quotidiane improntate a determinati principi, "facciamo politica". Non ha forse fatto politica il Papa, il 30 ottobre scorso, durante la grande manifestazione in piazza S. Pietro, definendo "insufficienti" i passi compiuti dal governo verso la libertà di scelta educativa? Per contro, il ministro Berlinguer ha risposto facendo la "sua" politica, che non è quella dei cattolici né quella degli uomini liberi. Chi "non fa politica" in difesa dei propri valori subisce inevitabilmente la politica opposta, fino ad esserne schiacciato. Nella politica italiana c'è molta confusione, artatamente creata da chi gioca con sigle e proclami per conquistare gli ingenui. Eppure il messaggio della Chiesa in tema di educazione è chiarissimo.

Il voto è ancora un'arma nelle nostre mani: cerchiamo di usarla efficacemente. Un Parlamento in sintonia con i nostri valori di tradizione e di cultura saprà ostacolare la corsa dell'Omino e potrà infine assegnare ai genitori la facoltà di scegliere la scuola per i figli, tutelandone la crescita intellettuale e morale come Costituzione detta e come vuole Iddio.

CLEMENTINA MELOTTI BOLTRI

LA CRISI DELL'EDUCAZIONE UMANISTICA (II PARTE)

PRIMATO DEL CORPO E DECLINO DEL SOGGETTO

Il primato del corpo, con il suo centro determinato dall'erotismo, sostenuto da una psicologia e da una psicoanalisi crassamente pansessualiste, diventa la nuova parola d'ordine e il nuovo "vissuto" di massa. Alla libido e all'eros si attribuisce un nuovo significato. Desiderio e pulsioni diventano dimensioni dell'esperienza socialmente riconosciute ed accettate come misura dell'umano. Non nel senso di una rivalutazione giusta del corpo rispetto alla separazione angelicata dello spiritualismo astratto, ma di una totale identificazione dell'uomo con la sua cor-

porità, con le sue pulsioni istintuali. Si afferma una nuova cultura del corpo, che investe il comportamento di massa, le interazioni sociali, la rete di simboli culturali, diviene linguaggio del potere, della pubblicità, della produzione, del circolo economico. Si moltiplicano gli appelli al godimento e alla gratificazione erotica, le pedagogie dell'amplesso, i manuali della salute, le ricette per la migliore utilizzazione del corpo nella sua carica di eros e di desiderio. In libri come *In principio era il corpo* di Sabino Acquaviva, per esempio, è colto con molta lucidità diagnostica questo fenomeno del *trionfo della corporeità* che caratterizza oggi nella società occidentale i comportamenti collettivi e "che pare abbia sostituito, come dice

(1) Riprodotto da "Fogli", ARES Milano, Aprile 2000.

Horkheimer, la salvezza dell'anima nella funzione di fine supremo dell'uomo" (5). Il che ha tuttavia, come controparte e conseguenza inevitabile, una vita interiore sempre più ridotta, labile e sfuggente. Non vi è parola oggi più pronunziata nelle varie circostanze - della parola "personalità", ma poche altre epoche come la presente hanno conosciuto un declino altrettanto diffuso ed evidente di ciò che propriamente è "personale". Nella società che vive dopo la "morte di Dio" noi assistiamo anche alla *morte dell'individualità*, cioè alla progressiva eliminazione, in un numero crescente di individui, di qualsiasi "forma" interna, alla scomparsa, nei singoli, di quel potere centrale, spirituale e intellettuale, che gli stoici chiamavano, con termine suggestivo, *l'egemonikon*. *L'egemonikon* è inesistente, mentre trionfano comportamenti i quali significano, nella loro radice, non un'ascesa, ma una *discesa* della personalità, il retrocedere del suo livello interno da un grado superiore ad un grado inferiore, da un più ad un meno, che giunge, nei casi limite (si pensi all'uso delle droghe, alle esplosioni anarchiche, alla pandemia del sesso ecc.) fino alla menomazione di quella unità interiore, di quell'appartenere a sé, di quel potere di presenza chiara a sé e di chiara visione e di azione autonoma che definisce appunto l'essenza della personalità. Ma, anche a prescindere da questi casi estremi - in cui il processo di degradazione è particolarmente visibile - il fenomeno di cui si tratta tende a caratterizzare sempre più il piano della vita corrente nelle sue espressioni più comuni, trovando nei comportamenti, nella psicologia, nella stessa struttura esistenziale dei gruppi, come dei singoli, un terreno di esercitazione quanto mai propizio. Una prova evidente - se pur ve ne fosse bisogno - di questa crisi della personalità, è data dall'affievolirsi della *memoria*: ci si dimentica, si è distratti, si prova difficoltà a concentrarsi. Da specialisti è stata constatata, peraltro, la minor memoria delle nuove generazioni, fenomeno che si è cercato di spiegare con varie ragioni peregrine, mentre la vera causa è da vedersi nell'accennata modificazione del clima generale che sembra portare fino ad una vera e propria adulterazione strutturale psichica. Vale a questo proposito ricordare ciò che acutamente ha scritto il Weininger sulle relazioni fra eticità, logica e memoria, sul significato della memoria su di un piano superiore, non semplicemente psicologico (la memoria ha strette relazioni con l'unità della personalità, col suo resistere alla dispersione nel tempo, al flusso della durata, ha un valore etico e ontologico: non per nulla un particolare rafforzamento della memoria ha fatto parte di discipline di alta ascesi, per esempio nel buddhismo). Altro esempio più visibile: il crescere della violenza, anche al di là delle forme propriamente criminogene (anch'esse, peraltro, in costante e minaccioso aumento), come un *modo di pensare e di sentire diffuso* specialmente tra le nuove e nuovissime generazioni, che evidentemente è il segno di una generale regres-

(5) M. HORKHEIMER, "Eclisse della ragione", pag. 41.

sione e disgregazione dell'io a livello di animalità irreflessiva. Ma addurre prove di questo "depauperamento dell'anima" che si offre come spettacolo nelle nostre società è addirittura pleonastico. È difficile non essere d'accordo con Horkheimer quando scrive che "Il tema del nostro tempo è quello della conservazione dell'io, mentre non vi è più nessun io da conservare" (6), o con Fromm quando avverte: "A parole l'individualità e ancora tenuta in onore; purtroppo però io temo che la realtà dell'uomo si stia rapidamente perdendo" (7). Ciò che maggiormente scorgiamo è che questa *crisi del soggetto*, che contrassegna il clima, la temperie spirituale e sociale del momento storico che stiamo vivendo, possa aver trovato una sorta di legittimazione presso molti filoni dell'alta cultura contemporanea (cultura che, se per un verso riflette i segni dei tempi, per l'altro li alimenta e li restituisce duplicati), nei quali il nichilismo si configura non più solo come diagnosi, ma addirittura come *programma*, nel proposito di conferire alla storia un senso radicalmente endomondano. Anche a prescindere da Nietzsche, nel quale la critica alla nozione cristiana e trascendentale di soggetto si fa decisiva con la scoperta della "superficialità" della coscienza (il "più miserevole e ingannevole" dei nostri organi (8)) e dell'importanza dell'inconscio nella vita dell'uomo (che anticipa e chiama in causa temi e argomenti sviluppati poi dalla psicoanalisi), basti accennare a Heidegger, che vede nell'ondata di "impersonalismo" tipica del nostro tempo il sintomo di una svolta ineludibile nell'esperienza storica dell'umanità ("l'esser soggetto da parte dell'umanità non è stata, e non sarà l'unica possibilità dell'essenza futurativa dell'uomo": Holzwege, 97); ma si pensi anche allo strutturalismo, o ad autori come Gadamer, nella cui teoria dell'interpretazione è difficile individuare una funzione determinante assegnata alla "persona" (9), o come Vattimo, che teorizza l'ontologia del "declino" e cerca *al di là del soggetto* un inedito neoumanesimo nichilista (10); o ancora, al di fuori dell'ambito propriamente filosofico, a sociologi come Ferrarotti, il quale attacca il concetto di persona come una "superfetazione metafisiceggianti" (11), o a intellettuali come Guattari e Deleuze, secondo i quali "non esiste forma d'esistenza particolare che si possa chiamare realtà psichica" (12), o a psicologi sperimentali come Skinner - un nome ben noto proprio agli educatori - il quale ha potuto affermare che "all'uomo in quanto uomo noi diciamo volentieri addio" (13): fondamentalmente, la sua è la dimostrazione, in termini di "scienza empirica del comportamento umano",

(6) M. HORKHEIMER, *op.cit.*, p. 113.

(7) E. FROMM, *Personalità, libertà, amore* (Intervista con R.I. Evans), tr.it. Newton, Milano, 1989, p. 33.

(8) NIETZSCHE, *Genealogia della morale*, II, 16.

(9) H.-C. GADAMER, *Verità e metodo*, tr.it. Fabbri, Milano, 1972.

(10) G. VATTIMO, *Al di là del soggetto*, Feltrinelli, Milano, 1981.

(11) F. FERRAROTTI, *Teologia per atei*, Laterza, Bari, 1983, p. 167.

(12) DELEUZE-GUATTARI, *L'antidipo*, tr.it. Einaudi, Torino, 1975, p. 26.

(13) B.S. SKINNER, *Oltre la dignità e la libertà*, tr.it. Mondadori, Milano, 1973, p. 233.

della *morte del soggetto* già teorizzata da Nietzsche e, in altro senso, da Heidegger e dallo strutturalismo. Del resto, anche a prescindere dalla radicalizzazione skinneriana, è un fatto che all'interno dell'odierna vocazione "scientifica" e "tecnologica" della pedagogia la coscienza individuale, la *coscienza di sé* - che non si vede o non c'è nel minuto mondo degli "osservabili" - non costituisce più la suprema istanza dell'educazione, perde la supremazia di cui godeva nella *paideia* classica. Basti appena accennare, sul piano della *filosofia dell'educazione*, a pragmatismo (Dewey) e marxismo (derivazioni e sviluppi); sul piano della *psicologia scientifica* - sia pure in posizione alternativa rispetto alla formulazione skinneriana - all'opera di Piaget e di Bruner; sul piano della didattica, alle impostazioni programmatico-curricolari e alle nuove tecniche di misurazione e valutazione: tutti indirizzi nei quali la nozione trascendentale di soggetto come fine avente in sé il proprio principio e la propria ragion sufficiente, appare estremamente remota. Sintomatici, a questo riguardo, il desiderio del Dewey di liberarsi dall'influenza delle dottrine "spiritualistiche" circa la natura dell'unità e della stabilità dell'io personale considerato come una specie di sostanza (14), o il fastidio che Bruner, con molta schiettezza, confessa di provare per la parola "interiorizzazione" (15). Questo il risultato sconcertante prodotto, in buona sostanza, dalla rivoluzione epistemologica segnata dall'avvento della scienza e della tecnica moderne, nelle quali una credenza ancor oggi assai diffusa vede ed esalta, con ingenuo ottimismo, la soluzione di tutti i problemi umani e la possibilità di raggiungere - come già sognava Cartesio - la felicità e l'immortalità. Il compimento s'è dato. Ma nel segno del tramonto. Di quel tramonto in cui gli Heidegger e i Severino vedono necessitato il destino dell'Essere. Sicché può anche non apparire blasfema l'invettiva contro la scienza che spunta così spesso dalle pagine dei filosofi contemporanei.

CONCLUSIONE

Giunti a questo punto del discorso, la risposta alla domanda che sottende la presente nota, se, cioè, vi siano ancora prospettive, nell'attuale fase di civiltà, per l'educazione umanistica occidentale, appare addirittura superflua. L'evidenza dei fatti ci dice che l'educazione umanistica tradizionale non può costituire ancora una speranza, che essa non ha più un avvenire. L'imminente riforma della scuola che in Italia si accinge alla liqui-

dazione dei licei (nei "cicli scolastici" non se ne fa neppure il nome) è dopotutto in perfetta sintonia con la *Stimmung* dei tempi. Infatti, che ruolo potrebbe ancora svolgere, quali carte potrebbe giocare, in un mondo segnato dal tramonto del soggetto - liquidato come un'illusione antropomorfa o una bella favola che l'umanità ha raccontato per secoli a se stessa - un'educazione come quella umanistica occidentale, ispirata, nelle costanti teorico-pratiche che ne hanno per centinaia di anni rappresentato l'essenza costitutiva, a una concezione dell'uomo largamente innervata dal Cristianesimo e sviluppata - pur tra diverse vicissitudini - lungo la linea che va dall'agostiniano "in interiore homine habitat veritas" alla radicale affermazione di Giovanni Gentile secondo cui l'uomo "non è anima e corpo *ma poichè è anima è soltanto anima*"? Il radicale cambiamento di segno della coscienza culturale dei tempi ultimi, non a torto definiti post-cristiniani, se non addirittura anti-cristiani, segna anche la fine dell'educazione umanistica. Dice bene Acone: "Tutta l'educazione umanistica dell'Occidente, da Platone a Gentile, da S. Agostino a Maria Montessori, appare ormai come espressione di una civiltà e di un'epoca irrimediabilmente finite" (16). L'affermazione non sembra eccessiva. Invero, chi rifletta seriamente sulle origini delle trasformazioni e degli avvenimenti attraverso i quali l'Occidente è giunto al punto attuale, comprende anche quale opera immensa occorrerebbe non pure per tornare, ma anche solo per approssimarsi alla condizione - premessa dell'umanesimo classico e di ogni umanesimo - in cui un punto trascendente di riferimento possa venire di nuovo riconosciuto, in cui una *fides* in senso grande, universale, tradizionale, possa riscaturire tanto da ridare a ogni cosa - e per primo all'uomo - uno nuovo significato. Benché noi non crediamo che un determinismo vi sia stato nel processo di caduta (il fiume della storia segue il letto che esso stesso si è scavato), e dobbiamo quindi ammettere che un determinismo non vi è nemmeno in senso opposto, ossia che resta indeterminato se, dopo l'esaurirsi di un ciclo, potrà iniziarsi una nuova fase ascendente, tuttavia, pensare che si possa trattenere dalla sua direzione la corrente quando è divenuta travolgente e totale, è cosa a cui certo non ci sentiamo di poter aderire oggi a cuor leggero. Il che non significa, peraltro, che non si debba cercare di resistere ai tempi in maniera più o meno attiva aspettando che il destino si compia.

GUSTAVO BENEDETTI

IN MEMORIAM

Con vivo rimpianto annunciamo la recente scomparsa in Trieste del socio

Prof. Luciano Daboni

ingegner matematico, emerito di Matematica Finanziaria dell'Università di Trieste. Fu socio del C.N.A.D.S.I. e del MOL-RUI fin dalle origini, coraggioso assertore della serietà della scuola e del valore della cultura tradizionale.

(14) Cfr. A.A.VV., *The Philosophy of John Dewey*, Evanston and Chicago, 1939, p. 555. Per Dewey, come direbbe Nietzsche, "non esiste nessun "essere" dietro il fare, l'agire, il divenire: "colui che fa" è solo un accessorio inventato dal fare - il fare è tutto" (*Genealogia della morale*, I, 13).

(15) J.S. BRUNER, *Verso una teoria dell'istruzione*, tr.it. Armando, Roma, 1967, p. 33.

(16) G. ACONE, *L'ultima frontiera dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1986, p. 143. Questo Autore ha continuato ad affrontare il tema vasto e articolato della crisi dell'educazione del nostro tempo in numerosi altri scritti più recenti, tra cui segnaliamo: *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca* (Brescia 1994); *Uomo, Ethos, Educazione* (Brescia 1995); *Pedagogia di fine secolo* (Torino 1998).

UN PITTORE DANTISTA: D. A. TRIPODI

Ha cominciato con un quadro su Gioacchino da Fiore, poi esposto a Siviglia, e ha continuato a dipingere scene e personaggi della Divina Commedia: così Domenico Antonio Tripodi, detto "L'Aspromontano" perchè nato a Sant'Eufemia d'Aspromonte (RC), è diventato uno dei pittori più affezionati a Dante. Di famiglia d'artisti, il Tripodi, che è anche poeta e musicista, è vissuto per una quarantina d'anni in Lombardia, fra Milano e Como, e in quest'ultima città è stato libero docente nell'Istituto Superiore del Restauro.

Collocato in pensione, si è ritirato a Roma, dove vive e opera nella gioia della creazione artistica.

Calabrese e italiano, dunque, il Tripodi, ma anche internazionale, se si considera che suoi quadri hanno fatto il giro del mondo, stando in esposizione o rimanendo in dotazione nelle principali città del mondo, dove il pittore ha anche conseguito prestigiosi premi.

E con personalità di tutto il mondo egli ha avuto rapporti, intrecciando quelle forme di sodalizio che rendono fratelli gli artisti.

Certamente egli ha affrontato diversi temi, ma un posto di rilievo ha dato a Dante, che ha trattato artisticamente con una profonda conoscenza della vita e dell'opera, particolarmente dello spirito che anima scene e personaggi.

Sia ben chiaro che egli non è un illustratore della Divina Commedia come altri sono stati, anche illustri artisti (Botticelli, Dorè, ecc.).

I suoi quadri danteschi, nei quali prevalgono i colori caldi, sono anzitutto un atto di grande amore per Dante e per tutto ciò che il divino poeta rappresenta per la nostra cultura e per la nostra formazione personale e poi l'espressione d'una profonda riflessione sul destino umano e sul perchè della vita: riflessione ch'egli ha potuto fare grazie alla sua preparazione non solo dantesca, ma anche biblica e teologica.

In ogni caso essi sono il segno d'una costante ricerca di verità e d'una grande spiritualità, maggiormente apprezzabile in un'epoca - come la nostra - pervasa di dilagante materialismo e di notevole di-

sinteresse per Dante anche nella scuola. Ne ricordiamo solo alcuni, con note necessariamente brevi: "Dante", nel cui volto (occhi, bocca) sono evidenti l'austerità della vita e la consapevolezza della missione assunta; "Le tre fiere", dal tratto nervoso e dalle forti tonalità, con una lonza insidiosa posta in agguato e nel complesso spiranti un senso di drammatica impossibilità del varco; "Il filosofo" (che può essere Omero, Socrate, Platone, Aristotele o Catone) fonde insieme statuarità e umanità, con la soddisfazione per la ricerca e il possesso della verità: questo quadro, esposto nella Sala del Trono d'Innocenzo XII (Palazzo Pignatelli, Roma), è servito quale illustrazione inclusa nell'opera *Storia della filosofia e delle religioni* delle edizioni Paoline-SAIE; "Minosse" nella sua maestosità si erge come un saldo monumento ("Stavvi Minòs orribilmente" scrive Dante), impressionante i dannati d'acchito anche per la feroce acutezza del suo sguardo; "Tiresia" ha nel contorto volto e in tutto il corpo l'ambiguità della sua bisessualità, cui s'accompagna un senso di mestizia per la sua sorte; "Ulisse contempla la città di Troia in fiamme" con uno sguardo fiero e profetico; "Lucifero" nella caduta, da essere angelico il più bello, diventa pressochè una figura informe dai tratti sfuggenti; "Il monte Purgatorio" davvero "si dislaga" (come dice Dante) nell'azzurro del cielo; "Manfredi" ha con la tristezza della ferita e della morte la serenità della salvezza; "La scelta del bene e del male" con masse coloristiche poco delineate esprime la possibilità di confusione e smarrimento prima d'una scelta così importante; "Dante e Virgilio" rappresenta il congedo di Virgilio da Dante: in Virgilio c'è la soddisfazione per il lavoro di salvezza compiuto nei confronti di Dante, mentre in Dante (coronato di mitria e con le mani incrociate sul petto) appaiono gratitudine e solennità.

L'artista ha lo studio a Roma, in via Avicenna 38.

CARMELO CICCIA

UNA SIGNIFICATIVA LETTERA DALLA SCUOLA*

Desidero renderla edotta su alcune iniziative amene che si tengono, con brillanti risultati, nella mia scuola. In primis, il "Progetto Sintesi", elaborato in base ai suggerimenti disinteressati della Camera di Commercio: esso consiste "nell'avvicinare i ragazzi della scuola dell'obbligo alla conoscenza del territorio, in modo da facilitare la presa di conoscenza sulle attività economiche in esso sviluppate, anche al fine di un orientamento scolastico e professionale".

In pratica, dopo la somministrazione di

un ennesimo questionario preliminare ai genitori dei ragazzini entrati in I e non ancora scioccati dalle attività di accoglienza, l'attività si è articolata in tre fasi: 1. due lezioni di aggiornamento tenute ai docenti da imprenditori locali, che hanno taciuto i suddetti docenti, e la scuola in genere, di vivere in una torre d'avorio, di dipendere dalle realtà locali senza purtuttavia conoscerne la portata e l'effettiva illuminata incidenza nel reale, etc., per poi scivolare misericordiosamente nel più stretto vernacolo, poichè non erano più in grado di sostenere la traduzione simultanea del proprio pensiero nello pseudo-italiano riservato agli "operatori scolastici". Ai menzionati "ope-

ratori scolastici", che prendevano religiosamente appunti, non è stata data possibilità di replica.

2. nella "testimonianza" portata a viva voce ai ragazzi da uno degli imprenditori, equamente distribuiti nelle classi secondo il criterio, razionale e logico in epoca di globalizzazione, "quelli del settore primario, in Prima: quelli del Secondario, in Seconda: quelli del Terziario, in Terza". Domanda: ci si basa sulla pura assonanza, o è stupidità pura?

3. nella visita ad una delle aziende locali: coerentemente con i punti 1 e 2, a me, docente di Lettere in una I, è toccato l'onore di accompagnare la classe durante la visita ad un allevamento di conigli. Risultato? Ragazzini indignati per le condizioni in cui gli animali erano tenuti e conseguente vibrata lettera al WWF (con buona pace del progetto Sintesi, di Madame Francescato e dei Verdi!). Mi chiedo se questo innovativo modo di "fare orientamento" non contribuisca a render convinti i giovani dell'inutilità sottesa allo studio di materie obsolete - e inutili nel conseguimento dell'obiettivo primario di "far soldi il più presto possibile" - quali l'Italiano, la Storia dell'Arte, la Storia... per non parlare delle lingue MORTE.

Ma, si sa, io sono antimodernista per eccellenza. In secundis, ho preso parte ad un corso di aggiornamento sull'autonomia scolastica, nel corso del quale 20 ore sono state spese per spiegare che: a) nessuno sa ancora nulla di preciso, perchè le leggi più importanti debbono ancora esser varate; b) gli insegnanti sono considerati lavoratori part-time, poichè la loro giornata lavorativa non rientra nel minimo sindacale delle otto ore (probabilmente, questo è il motivo per cui negli ultimi quindici giorni ho trascorso a scuola le mattine e i pomeriggi, dedicando le serate e le nottate alla preparazione e correzione dei compiti, preparazione delle lezioni, autoaggiornamento, nell'illusione che, comportandomi altrimenti, avrei danneggiato la classe); c) il nostro amato Berlinguer ha varato in tutta fretta e a colpi di decreto-legge l'autonomia, il riordino dei cicli, la parità scolastica e tutto il resto, perchè, in caso contrario, gli operatori scolastici e alcune forze politiche lo avrebbero paralizzato in un'opera così meritoria e proficua. Suppongo che ulteriori commenti siano superflui.

Infine, più per un desiderio di arricchimento personale, che nella consapevolezza di ottenere un titolo giovevole al mio inserimento nella futura "didattica modulare", mi sono iscritta ad un master in Didattica dell'Antico presso l'Università di Ferrara.

Ora, concordo pienamente con gli asseriti iniziali della prof. M. Bollini, che stigmatizza la campagna recente contro l'insegnamento della Storia Antica in pro del Novecento, concordo con la necessità dello studio della Storia sulle fonti e sulla tematizzazione e la problematizzazione delle stesse per favorire l'apprendimento critico nei discenti.

Mi chiedo, tuttavia: se, con il riordino dei cicli, la storia dovrà essere studiata in chiave diacronica nel primo ciclo e concentrarsi su altri aspetti, soprattutto sull'analisi di singoli processi o problemi

attraverso l'analisi delle fonti, con quale conoscenza della storia usciranno i ragazzi dopo nove anni di formazione? Già adesso, riprendendo, dopo soli due anni, alcuni concetti o alcune periodizzazioni un tempo consegnate all'insegnamento elementare, io riscontro nei ragazzi lacune, dimenticanze, o semplice ignoranza, peraltro colmabile senza soverchie difficoltà.

Ho il sospetto che talune, bellissime ma teoriche, innovazioni didattiche siano caldegiate e apportate senza il rispetto e la conoscenza del ragazzo in carne e ossa, dello studente, che ha tempi di assimilazione ed età mentali di ricezione ben diverse da quelle che gli si vogliono attribuire a tavolino.

Spero di esagerare, ma ho tanta paura che in futuro non potrò più dare ai miei ragazzi le conoscenze e la formazione di cui adesso si avvalgono alle Superiori.

LETTERA FIRMATA

I FASTI DELL'AUTONOMIA

Nuova Secondaria del 15/2/2000 informa che "un importante Liceo Classico di Milano (il Berchet per la cronaca), forte dell'autonomia, ha voluto sperimentare "un offerta formativa per la popolazione adulta", su un tema che "riguarda l'analisi di una inquietante relazione tra l'uomo e il porco nelle sue implicazioni filosofiche, estetiche, scientifiche o biotiche".

Ogni commento è superfluo.

Comitato Nazionale Associazione Difesa Scuola Italiana CNADSI

Via Giustiniano, 1 - 20129 Milano

Tel. 02/29405187

Quota d'associazione

(comprensiva anche del giornale)

ordinario _____ L. 50.000

sostenitore _____ L. 80.000

cc. postale n. 57961203

LA VOCE DEL C.N.A.D.S.I.

MENSILE

Anno XXXVII - N. 7

Direzione Redazione
Via Giustiniano, 1
20129, MILANO

Direttore responsabile
Rita Calderini

Autorizzaz. Tribunale di Milano
N. 6350 del 5-9-63

Arti Grafiche Donati
Via Ariberto, 21 - Milano



"Associato all'USPI Unione
Stampa Periodica Italiana"

* Pubblichiamo qui la lettera di una giovane collega che insegna in una scuola media di un piccolo centro del nord Italia. Omettiamo la firma per evitare probabili rappresaglie contro la scrivente.