LA SCUOLA DELL'IGNORANZA

A CURA DI SERGIO COLELLA, DARIO GENERALI E FABIO MINAZZI

MIMESIS / CENTRO INTERNAZIONALE INSUBRICO

LA SCUOLA DELL'IGNORANZA

a cura di
Sergio Colella, Dario Generali e Fabio Minazzi

MIMESIS

Il presente volume è pubblicato con un contributo dei seguenti enti:
- *Centro Internazionale Insubrico "Carlo Cattaneo" e "Giulio Preti" per la Filosofia, l'Epistemologia, le Scienze cognitive e la Storia della Scienza e della Tecnica* dell'Università degli Studi dell'Insubria - Varese
- *Dipartimento di Scienze Teoriche ed Applicate* dell'Università degli Studi dell'Insubria - Varese.
- *Istituto d'Istruzione Superiore "Giovanni Schiaparelli - Antonio Gramsci"* di Milano

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Collana: *Centro Internazionale Insubrico - Atti di simposi*, n. 11
Isbn: 9788857564319

© 2019 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

In copertina: G. Zoda, *Hygge*, cm 120x100, olio su tavola, 2017

INDICE

Sergio Colella, Dario Generali e Fabio Minazzi
Premessa 7

Dario Generali
Dal "Progetto '92" alla "Buona scuola".
Un percorso trentennale di destrutturazione
del sistema formativo scolastico nazionale 11

Fabio Minazzi
L'ignoranza non è un argomento! 69

Carlo Sini
«Gorgia, dicci chi sei»
La scuola deve avvicinare i giovani ai classici 99

Tiziano Tussi
Contro la scuola dell'ignoranza 103

Alberto Giovanni Biuso
La scuola del liberismo e la crisi delle scienze europee 119

Francesco Coniglione
La destrutturazione della scuola pubblica
come ascensore sociale 141

Giovanni Carosotti
Ignoranza, obiettivo formativo della nuova scuola 145

Rossella Latempa
La valutazione totalitaria 193

Gianni Vacchelli
Per una scuola della liberazione in tempi totalitari 209

Emilio Amatulli
Elogio dell'ignoranza 219

Andrea Panìco
Insegnare: voce del verbo "ignorare".
Sul rapporto scuola-psicoanalisi 227

Sergio Colella
Ignoranza a scuola: un paradosso 237

Indice delle immagini 273

Indice dei nomi 275

Fig. 1 - Biblioteca "Antonia Pozzi e Daria Menicanti", sede della giornata di studi.
(*Foto di Giovanni Zoda*)

Fig. 3 - Alberto Giovanni Biuso alla presentazione della seconda edizione del volume *Il valzer di un giorno*, Gente di Fotografia Edizioni - Editoriale Moda srl, Modena 2018, del fotografo Franco Carlisi, tenutasi il 9 novembre 2018 presso il Dipartimento di Scienze Umanistiche dell'Università degli Studi di Catania.

Alberto Giovanni Biuso

LA SCUOLA DEL LIBERISMO E LA CRISI DELLE SCIENZE EUROPEE

Uno sguardo al recente passato delle riforme scolastiche

Negli scorsi decenni ciò che chiamiamo *cultura* è stato spesso interpretato come uno strumento di potere e di discriminazione. Nella impossibilità di elevare tutti al sapere, quanti hanno aderito a quella concezione hanno poi operato – consapevolmente o meno non ha importanza – allo scopo di distruggere la cultura come valore e dequalificare scuole e università ponendole al servizio del "mondo del lavoro", vale a dire del marketing. Questo è il vero significato delle riforme scolastiche e universitarie in corso in Europa almeno dalla *Strategia di Lisbona* (2000) e dal successivo *Trattato* (2007), anticipato in Italia dal cosiddetto *Processo di Bologna* voluto dal ministro dell'istruzione e dell'università Luigi Berlinguer, la cui politica è stata proseguita dai suoi successori, in primo luogo da Maria Stella Gelmini.

È una politica che viene da lontano. In un testo degli anni Settanta Luigi Berlinguer individuava infatti il «peccato originale della scuola moderna» nella riproduzione di una società ineguale ed escludeva che si potesse operare "per" la scuola, auspicando invece una azione "contro" di essa, in quanto istituzione non riformabile: «Nessuno collabora a migliorare le proprie catene; almeno, la classe operaia ha la saggezza di non farlo».[1]

I pubblicitari di Forza Italia hanno a loro volta sintetizzato nello slogan "*Impresa, Internet, Inglese*" alcuni dei contenuti utilitaristici dell'originario progetto di Berlinguer. Alla scuola è stata imposta una serie di riforme che hanno introdotto dosi consistenti di superficialità, di deresponsabilizzazione, di ignoranza.

Tra i temi chiave della politica scolastica ci sono stati l'*autonomia*, la *parità*, l'*innovazione*, l'adeguazione ai *modelli europei*, il cosiddetto *riordino dei cicli* e il relativo dibattito sui *saperi*, l'alternanza *scuola-lavoro*.

1 L. Berlinguer, in *La sinistra rivoluzionaria in Italia. Documenti e interventi delle tre principali organizzazioni: Avanguardia operaia, Lotta Continua, PdUP*, Savelli, Roma 1976, p. 320.

Formule che si sono incarnate in una notevole quantità di Documenti. Tra i primi – in qualche modo fondativi – ricordo: la *Risoluzione 6-00155* approvata dalla Camera il 12 dicembre 2000; la *Risoluzione 6-00057* votata dal Senato il 21 dicembre 2000; la *Relazione di fattibilità* e il *Programma di attuazione* della Riforma; la *Sintesi* dei Gruppi di lavoro resa nota il 7 febbraio 2001; lo *Schema di legge-regolamento* presentato da MPI e Ministero del Tesoro il 1° marzo 2001. La Legge più importante emanata dal Parlamento in materia scolastica fu quella che riordina i Cicli. Si trattò di una legge-quadro che di fatto ha offerto una delega in bianco a chi ha poi cominciato a riempire di contenuti una cornice già di per sé molto discutibile. Queste riforme furono infatti ispirate da una lobby assai influente di pedagogisti e soprattutto di tecnici della didattica, intenti a imporre se stessi e le proprie cattedre e a "didattizzare" la pedagogia ossia a recidere qualsiasi legame residuo della pedagogia con la filosofia. La pedagogia è stata trasformata in una "scienza pratico-prescrittiva", moltiplicando per gemmazione attorno a essa cattedre e sottocattedre.

Innovare per innovare non ha ovviamente senso alcuno. L'ideologia del Nuovo tenta di nascondere la differenza tra una innovazione migliorativa e una peggiorativa. Lo scopo del cambiamento consiste nel migliorare ciò che esiste già. Tanto più che la scuola elementare italiana è stata una delle migliori al mondo e bisognava piuttosto incidere sulla scuola media al fine di meglio adeguarla a un bisogno generalizzato di orientamento degli alunni, finalizzato alla riduzione drastica degli abbandoni nella Secondaria, in larghissima misura ascrivibili proprio alla mancanza di orientamento selettivo, oltre che a quella di un serio canale di formazione professionale.

Una delle motivazioni ideologiche – assai più che pedagogiche – di quel riordino fu l'eliminazione delle "discontinuità" e dei "traumi" nel processo di apprendimento. Ma la discontinuità rappresenta invece un fattore di crescita, il quale se ben indirizzato permette una migliore assimilazione delle discipline e la formazione di un più forte senso di responsabilità. È la discontinuità che consente di comprendere meglio le proprie possibilità e indirizzare le attitudini. È sempre la discontinuità che consente di evitare appiattimenti e omologazioni.

I *passaggi* da un ordine di scuola all'altro sono diventati automatici e posti fuori da ogni controllo qualitativo, riducendosi a dei semplici *scivoli* da tipi di scuola e istituti più rigorosi a quelli meno esigenti, con il vantaggio di "non perdere un anno" ma con il danno di non aver imparato nulla.

L'abbassamento del livello qualitativo nella preparazione degli alunni della scuola primaria e secondaria ha avuto immediate conseguenze sull'Università. L'imposizione dei cosiddetti *crediti* e *debiti* anche nell'am-

bito dell'insegnamento universitario è stata una grottesca mescolanza di linguaggio bancario, calcolo marxiano del valore-lavoro, assuefazione alle finzioni di un mondo virtuale. La conoscenza è diventata un carico di merci da scambiare secondo le regole di un capitalismo non si sa se più arcaico o postmoderno. Ha quindi ragione Umberto Curi a giudicare l'Università disegnata da tali intenzioni come *senza qualità*, frutto di un riformismo artificioso, semplicistico e omologante nel suo ignorare completamente la diversa evoluzione storica degli istituti di formazione, perdente nell'adottare modelli che nei Paesi anglosassoni hanno fallito, indifferente ai contenuti e alle finalità dell'insegnamento e tutto giocato sul piano istituzionale-organizzativo, americanizzante nei suoi presupposti ideologici e nelle sue concrete articolazioni. La *ratio* di questa operazione è «una complessiva *trasformazione della qualità in quantità*»[2] ma – aggiunge giustamente Pier Aldo Rovatti – «l'università non potrà mai diventare un'azienda del sapere perché la cosiddetta formazione non è un pacchetto che si può vendere o comprare».[3]

Modello di tutto questo sono state anche le maxisperimentazioni nate negli anni Settanta, nelle quali erano centrali l'orientamento inteso come subordinazione al mondo della produzione, con le scuole formalmente invitate a entrare in contatto e a trovare finanziamenti presso aziende ed enti; l'enfasi posta sul "successo formativo"; la riconduzione del sapere al saper fare; "la formazione alla cittadinanza" intesa come "cuore del sistema educativo" al quale subordinare ogni contenuto disciplinare, cittadinanza che viene risolta in una serie di prescrizioni dal chiaro significato ideologico e quindi *non neutrale*; la fine di ogni pur minima selezione: «Solo quando i ritardi da compensare sono eccessivi e investono molti ambiti o discipline potrà esservi la necessità, entro il termine del ciclo, di un prolungamento del tempo scolastico».[4]

Molti docenti delle scuole elementari e medie sono stati trasformati in assistenti sociali, non avendo dato loro specifici incarichi di insegnamento e avendoli invece indirizzati al *sostegno*, all'*organico di potenziamento* e a varie attività di supporto. A coloro che vengono incaricati di "tenere i ragazzi a scuola affinché non rimangano sulle strade" non si chiede infatti alcuna competenza culturale specifica. *Insegnare male, insegnare tutto*, questo potrebbe essere lo slogan di tale scuola. Emblematico è il ricorrere di un termine chiave al quale ogni altra prospettiva si riconduce: *flessibilità*. Gli «spazi di reale

2 U. Curi, *L'università senza qualità*, «Aut Aut», n. 296-297, marzo-giugno 2000, p. 22.
3 P.A. Rovatti, *Il fantasma dell'università*, ivi, p. 50.
4 Cito dal testo pubblicato sul sito del Ministero il 1° marzo 2001.

flessibilità nell'organizzazione della didattica» implicano, ad esempio, «che non necessariamente tutta la quota di competenza delle scuole debba essere riservata a discipline o attività tradizionalmente intese: una parte potrà essere destinata ai percorsi individualizzati (di accoglienza, di orientamento, di riorientamento, di recupero, di approfondimento, di valorizzazione dei livelli di eccellenza) non sempre riconducibili ad attività e insegnamenti disciplinari (cfr. art. 4 del regolamento sull'autonomia)».[5] Spazio quindi alla socializzazione, a detrimento dell'apprendimento disciplinare.

Se si accusava la vecchia istituzione di impedire ai molti l'accesso alle funzioni dirigenziali e la si condannava per il filtro sociale che costituiva, al suo posto si è istituita una scuola ancora più rigida nell'impedire qualunque effettiva mobilità sociale. Eliminando il valore reale dei diplomi e delle lauree, con il regalarli a tutti indistintamente, si cancella infatti l'unico mezzo di promozione sociale di cui dispongono i ceti e gli individui più svantaggiati. È saltata la corrispondenza tra titolo di studio e mercato del lavoro e si continua però a presentare la scuola e l'istruzione nei termini del tutto illusori della promozione sociale. In questo modo si ottiene solo il risultato di erodere dall'interno quella *fiducia* che è parte fondamentale di qualunque παιδεία.

È quanto ha di recente ribadito anche il filosofo libertario francese Michel Onfray:

> Questi figli di papà se ne infischiano che la scuola abbia smesso di educare, poiché provengono dal mondo di quei benestanti che se ne fregano che non si insegni più ai poveri quel che invece il loro ambiente dispensa a loro. Di conseguenza, rifiutare la selezione attraverso il merito significa avallarla tramite l'eredità e la riproduzione, perché la scelta non è tra selezione o non selezione, ma tra selezione repubblicana dei talenti e selezione tribale degli eredi, dei raccomandati, dei presentati, delle figlie e dei figli di papà. La selezione che la scuola non fa è fatta dal mercato con gli zelatori che coprono i loro zeloti. […] La pedagogia che detta legge nelle scuole dal dopo-Sessantotto procede dai deliri strutturalisti degli anni Sessanta-Settanta. Non c'è più bisogno di apprendere i fondamentali: non si apprende più, si apprende ad apprendere, la qual cosa si riduce a sottomettersi all'ordine dell'informazione ludica della Rete e dei tablet.[6]

---

5 *Programma di attuazione* del riordino dei cicli, pp. 18 e 14. Il termine *flessibilità* ritorna di continuo anche nello "Schema di Regolamento, recante norme in materia di curricoli della scuola di base, ai sensi dell'articolo 8 del decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275".

6 M. Onfray, *La verità, tutta la verità, nient'altro che la verità*, «Diorama Letterario», anno XL, n. 347, gennaio-febbraio 2019, p. 26.

Dalla fine degli anni Novanta del Novecento sino agli anni Dieci del XXI secolo la gestione della scuola così configurata è stata affidata non più a direttori e presidi ma a *DS*, Dirigenti Scolastici, presidi manager e padri-padroni, come li definisce Roberto Cicarelli: «Il governo Renzi sarà ricordato per l'istituzione del 'preside manager', una figura di padre-padrone dotato del potere di chiamata diretta dei docenti, ma anche di quello di conferire un aumento stipendiale, dopo avere consultato gli organi del suo istituto. Lì dove non è riuscito Berlusconi e Gelmini, con il Ddl Aprea, lì è arrivato il governo guidato dal Pd che realizza un vecchio sogno ricorrente: quello di una scuola compiutamente aziendalista, gerarchica e produttivistica. Ma non basta: a questo dirigente dotato di super-poteri verrà concessa la parola finale sulla formazione dei docenti che avverrà nell'istituto dove lavora».[7]

Effetti delle riforme scolastiche sulla formazione universitaria

A proposito dell'Università contemporanea, il sociologo David Graeber ha osservato che

> quella che è cambiata è la cultura burocratica. Il crescente intreccio tra Stato, università e imprese private ha indotto tutti ad adottare il linguaggio, la sensibilità e le forme organizzative che provengono dal mondo imprenditoriale. Se ciò è forse servito a creare prodotti commerciabili, perché è per questo che sono fatte le burocrazie aziendali, per quello che riguarda il sostegno alle ricerche originali, i risultati sono catastrofici. Le mie conoscenze vengono da università degli Stati Uniti e dell'Inghilterra. In entrambi i paesi gli ultimi trent'anni hanno visto una vera e propria esplosione della percentuale delle ore lavorative destinate a compiti amministrativi a spese di tutto il resto. Nella mia università, per esempio, abbiamo più amministratori che membri di facoltà, e da questi ultimi, per giunta, ci si aspetta un impegno di ore dedicate all'amministrazione almeno pari a quelle destinate alla didattica e alla ricerca sommate insieme. Le cose vanno così, più o meno, in tutte le università del mondo.
>
> L'aumento del lavoro amministrativo è un esito diretto dell'introduzione delle tecniche di gestione d'impresa. Invariabilmente queste sono fatte passare come strumenti per migliorare l'efficienza e per introdurre la competizione a qualsiasi livello. Quello che a conti fatti significano in pratica è che tutti finiscono per dedicare gran parte del proprio tempo nel tentativo di vendere qualcosa: proposte di mutui, offerte di libri, valutazione di posti per studenti e

7 R. Ciccarelli, «il manifesto», 13 marzo 2015. Su questo aspetto dell'istituzione scolastica si possono utilmente leggere le riflessioni e le testimonianze contenute in A. Cavadi (a cura di), *Presidi da bocciare?*, Di Girolamo Editore, Trapani 2012.

> richieste di finanziamenti, valutazione dei nostri colleghi, prospetti di specializzazioni interdisciplinari, istituti, workshop e conferenze, le università stesse (che sono ormai diventate marchi da promuovere presso potenziali studenti e finanziatori) e così via.[8]

Questa descrizione vale anche per l'Università italiana, segno di una colonizzazione che rischia di dissolvere l'identità dell'Università europea come era stata pensata e realizzata nell'Ottocento da Wilhelm von Humboldt, vale a dire una Università istituzionalmente libera dai poteri politici ed economici e *soprattutto per questo* in grado di svolgere la sua funzione al servizio della scienza, nella unità e pluralità del sapere.

La decadenza dell'Europa è invece mostrata anche – e forse specialmente – dal tramonto di tale modello a favore di una struttura al servizio del potere politico (qualunque esso sia) e al servizio degli organismi finanziari volti alla perpetuazione dell'ingiustizia che ferisce, dell'eccesso che distrugge, dell'ignoranza che dissolve. Difendere strenuamente l'università europea humboldtiana contro la sua degenerazione burocratica significa semplicemente garantire il presente e il futuro della scienza e quindi dell'intero corpo sociale.

Una prova assai concreta del livello al quale si sta conducendo le università è offerta dai *Corsi zero.* Anche in questo caso si tratta di una pratica le cui radici psico-pedagogiche vengono da lontano. Una delle più gravi illusioni didattiche prodotte dal behaviorismo e da altre correnti della pedagogia contemporanea è infatti la convinzione che sia sufficiente istituire corsi, organizzare lezioni, svolgere azioni di "recupero" per colmare vuoti di conoscenza e dare alle persone le competenze che non hanno acquisito durante molti anni di studio e di frequenza delle scuole.

Un esempio di tale illusione – tanto patetica quanto pericolosa – sono i cosiddetti *Corsi Zero* organizzati da diversi Atenei italiani in seguito ai risultati dei test di ingresso ai vari Corsi di Laurea. Test che nel mio Ateneo (Catania) hanno di solito risultati drammatici. La maggior parte dei nuovi iscritti, infatti, ha bisogno di frequentare i Corsi di recupero OFA (Obblighi Formativi Aggiuntivi). Tali Corsi consistono in una serie di lezioni tenute in tempi assai limitati su argomenti quali: la lingua italiana, le lingue straniere, le lingue classiche, la matematica.

Riempire le menti di centinaia di studenti con qualche esercitazione e con alcune nozioni di base – che avrebbero dovuto assimilare a scuola –, ritenendo che in tal modo questi studenti saranno in grado di seguire corsi

8 D. Graeber, *Ma quando arriva il futuro?*, «A Rivista anarchica», n. 400, estate 2015, p. 51.

di Ingegneria, Filologia, Lingue straniere, Filosofia, significa cadere in pieno nella sindrome didatticista del "successo formativo obbligatorio", vale a dire quanto di più distante ci sia dalla concreta realtà dell'apprendimento, che è fatta di tempi lunghi, di talento naturale, di dialogo maieutico tra maestro e allievo.

Il tipico pragmatismo statunitense induce invece a *credere* – ché di una vera e propria fede si tratta – che basti *organizzare*, *fare*, *recuperare*, affinché accada il miracolo. In effetti è un miracolo quello necessario a riempire gli abissi di ignoranza con i quali troppi giovani escono dalle scuole – ridotte spesso a luoghi di intrattenimento e di socializzazione, non certo per volontà dei docenti che vi insegnano –, testimoniati anche dalle risposte che a volte mi vengono date in occasione degli esami delle mie discipline. Ho ascoltato studenti che non conoscono la storia del Novecento, che non sanno in quale secolo venne scoperta l'America, che sono privi di qualunque anche minimo rigore logico, che ignorano o confondono in modo drammatico i significati delle parole fondamentali della filosofia, della storia, della letteratura.

Dopo uno di questi esami ho provato a riassumere qualche dato: su 21 studenti esaminati i "non approvati" (è il modo burocratico di definire una bocciatura) furono 10, i 18 furono 5, un 20, due 22, un 23, 24, 26. E tuttavia l'esito avrebbe potuto essere anche peggiore se non fossi stato un po' accondiscendente e mi fossi attenuto con rigore al livello scientifico che un esame universitario sempre richiede. Le spiegazioni di una simile situazione possono essere numerose: il docente è una carogna (tendo per ovvie ragioni a escludere tale risposta); gli studenti tentano la fortuna (lo si fa più spesso di quanto si pensi e con esito anche positivo); i contenuti sono troppo difficili (ma siamo all'Università, vale a dire al livello più alto della formazione); le conoscenze di base sono scarse (credo che questa sia una delle spiegazioni più sensate, visto il livello medio di preparazione con il quale gli studenti escono dalle scuole, nonostante *l'impegno e la serietà professionale di molti insegnanti,* impegno e serietà che ben conosco per la mia lunga esperienza nei licei); le persone hanno dei limiti naturali, come ha osservato in maniera assai franca Arthur Schopenhauer: «Il nostro valore intellettuale, come quello morale, non ci giunge quindi dall'esterno, ma sgorga dalla profondità del nostro proprio essere e nessuna arte educativa pestalozziana può fare di un babbeo nato un uomo pensante»[9] (una tesi che rappresenta l'opposto dell'onnipotenza educativa sostenuta dai comporta-

9 A. Schopenhauer, *Parerga und Paralipomena* (1851), trad. it. di G. Colli, *Parerga e Paralipomena*, Adelphi, Milano 1981, tomo I, p. 647.

mentisti); viviamo in un contesto sociale che tende a illudere le persone, producendo così molti danni individuali e collettivi (grave è che su tali temi si pensi spesso al 'trauma' che un soggetto può subire per il fallimento delle proprie aspirazioni personali, senza porre attenzione al trauma sociale prodotto da competenze attestate ma non possedute: vi affidereste a un medico che ha ottenuto la laurea "per ragioni umanitarie"?); nel profondo si è convinti che scuola e università non servano a nulla e che quindi una laurea non vada negata a nessuno.

Un'altra significativa motivazione delle promozioni facili e delle materie "regalate" sta nel fatto che le strutture universitarie si adattano al principio punitivo imposto dalla Legge Gelmini e non ancora abrogato, principio che riduce i finanziamenti agli Atenei in relazione al numero di studenti che non riescono a completare l'iter formativo nei tempi previsti (un principio giuridico-contabile tanto insensato quanto micidiale). Scuola e Università non sono soltanto luoghi di scienza ma anche efficaci strumenti di ascesa sociale. A condizione però che diplomi e lauree non perdano di valore e di senso. Gramsci lo sapeva bene:

> Il ragazzo che si arrabatta coi barbara, baralipton si affatica, certo, e bisogna cercare che egli debba fare la fatica indispensabile e non più, ma è anche certo che dovrà sempre faticare per imparare a costringere se stesso a privazioni e limitazioni di movimento fisico, cioè sottostare a un tirocinio psico-fisico. Occorre persuadere molta gente che anche lo studio è un mestiere, e molto faticoso, con un suo speciale tirocinio, oltre che intellettuale, anche muscolare-nervoso. […] La partecipazione di più larghe masse alla scuola media porta con sé la tendenza a rallentare la disciplina dello studio, a domandare "facilitazioni". Molti pensano addirittura che le difficoltà siano artificiose, perché sono abituati a considerare lavoro e fatica solo il lavoro manuale.[10]

Le difficoltà sono reali, invece. Studiare, apprendere, capire il mondo è qualcosa di splendido che, come tutto ciò che vale, richiede tenacia e fatica. Illudere dei ventenni che la frequenza di *Corsi Zero* o analoghi strumenti didattici possa sostituirsi alla loro intelligenza e al loro impegno, illuderli con il rendere tutto facile o persino regalando materie e voti, significa mancare loro di rispetto, significa ingannarli con le modalità ben evidenziate da una mia giovane collega di Inglese, responsabile della didattica nel mio Dipartimento, la quale mi ha scritto questo:

10 A. Gramsci, *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Einaudi, Torino 1949, pp. 116-117.

> Tuttavia, a me infastidisce maggiormente non l'imposizione che subiamo ma il messaggio che mandiamo a chi studia, che trovo divergente da quanto l'Università dovrebbe fare come suo ruolo civico e sociale. Mi spiego, non si può far credere/insegnare a chi è giovane che va bene non sapersi organizzare, va bene non studiare, va bene non pensarci e non pianificare perché tanto qualcuno trova un modo per risolvere la questione al posto tuo. Non si può dare loro l'illusione che l'aumento numerico delle possibilità di esame sia direttamente proporzionale al successo. Io ritengo che sia l'opposto e ritengo che dovremmo obbligarli a ragionare sui tempi, sul metodo, su come organizzarsi per gli obiettivi, perché la vita poi è così... non ci sono revisioni di regolamenti ad hoc per le occasioni mancate, e loro non lo sanno... noi non glielo diciamo e questo è molto più grave dell'aver imposti degli appelli. Io credo.[11]

La ragione forse ultima e più profonda di questo pervicace danno didattico ed esistenziale sta nel fatto che governi, media, pedagogisti sono attivamente impegnati – ciascuno per la sua parte – a favorire la costruzione di un Corpo sociale incompetente, ignorante, passivo. E dunque più facilmente manipolabile.

E tuttavia l'Università resiste, continua a essere una *Communitas*, continua a costituire una relazione tra persone che crescono insieme nella conoscenza, nel disincanto e nella tenacia. Nata in Europa nel XII secolo, l'Università rappresenta uno dei più forti elementi di identità del nostro Continente. Luogo di conflitti e di scoperte, sede di trame spesso miserabili ma anche di fondamentali apprendimenti, spazio di scienza e di invenzione, l'Università è il respiro stesso di un sapere non impressionistico, non dogmatico, non utilitaristico.

Proprio perché è anche questo, nel XXI secolo si sta operando a fondo – da parte dei decisori politici e dei loro complici – per ridimensionarne la funzione, la struttura, i contenuti. E tuttavia, pur con i tanti limiti che l'Università subisce e che ineriscono alle vicende umane, la fine dell'Università costituirebbe un gesto di autentica barbarie, di impoverimento collettivo, di prevalenza del fanatismo, della superficialità, dello spettacolo che emargina e rimuove il pensiero.

Nonostante l'esito spesso non positivo degli esami di profitto, vedo che gli studenti nel loro maggior numero sono partecipi, attenti, rispettosi e vivaci, disponibili ad affrontare tematiche complesse e testi difficili in modo tanto serio quanto coinvolgente. Apprendo sempre molto dallo scambio quotidiano e rigoroso che ho con loro.

---

11 Francesca Vigo in una comunicazione privata del 30 luglio 2018.

Sul finanziamento della ricerca

Anche per quanto riguarda la ricerca, la forma mentis è del tutto aziendalistica. Lo dimostra il programma *Horizon 2020 Europe in a changing world – Inclusive, Innovative and Reflective Societies*, proposto dalla Commissione Europea e di fatto unico strumento di finanziamento pubblico di programmi di ricerca di ampia portata

Il meccanismo di *Horizon 2020* è ferocemente competitivo – poche delle richieste vengono accolte – ma non è questo l'elemento più importante. Sono soprattutto significative le condizioni *politiche* e *linguistiche* che l'Unione Europea pone per finanziare la ricerca. In occasione di un incontro organizzato dal mio Ateneo il 24 novembre 2015 con dei funzionari europei ci è stato detto – e le citazioni sono letterali, tratte dagli appunti da me presi durante quell'incontro – che «la Commissione è come un committente: se sei un pasticciere e ti si chiede una torta di compleanno, non puoi preparare una torta di laurea. Io non ti pagherei. Bisogna dunque elaborare i progetti sulla base delle proposte della Commissione. Questo è fondamentale se non si vuole perdere tempo».

È molto chiaro. Non sono i ricercatori, gli scienziati, gli studiosi a poter proporre liberamente i temi che reputano essere fondamentali per l'avanzamento delle scienze ma sono i politici a indicare quali argomenti meritano di essere studiati e quali no. E questo anche perché «bisogna abituarsi a pensare in modo molto più *operativo* rispetto ai modelli tradizionali di ricerca».

Anche questo è assai chiaro: il sapere o risulta immediatamente spendibile oppure non può né deve essere finanziato. Occuparsi di argomenti quali la poesia trobadorica, la biologia rinascimentale, la metafisica di Spinoza, le fonti della pittura di Vermeer, le conseguenze della Guerra dei Trent'Anni in Germania, ma anche affrontare questioni di matematica pura, è per la Commissione Europea una perdita di tempo, da evitare. Ci è stato poi raccomandato di «dedicare molta attenzione a leggere i *Topic*», vale a dire moduli astrusi e confusi sino alla incomprensibilità. Anche per questo «è opportuno pianificare e prevedere un anno di lavoro da dedicare alla preparazione e stesura dei progetti». Un anno di lavoro. Tempo da sottrarre allo studio, alle attività di laboratorio, alla stesura dei propri libri.

Emblematico e grave è poi il fatto che «i vostri progetti non saranno valutati soltanto da altri professori e ricercatori ma anche da imprenditori e aziende» e anche per questo è «fondamentale acquisire il linguaggio della Commissione, vale a dire l'inglese-brussellese». Parole, queste ultime, pronunciate con ironia ma il cui significato è anch'esso assai chiaro: senza uniformarsi al gergo politico-tecnico della Commissione Europea non si otterrà neppure un euro.

Di fronte a simili prospettive burocratico-politiche vien da rimpiangere i sovrani e i papi mecenati, ai quali per finanziare scienziati, filosofi e artisti bastava che il proprio nome fosse scritto nella dedica di un libro o la propria figura apparisse tra quelle dei personaggi di un dipinto.

La radicale sottomissione della ricerca agli interessi e alle opzioni di economia politica dell'uno o dell'altro governo dell'Europa è un'ulteriore, grave testimonianza della decadenza culturale del nostro Continente, che sembra fare di tutto per distruggere ciò che di buono gli europei hanno creato nei millenni della loro storia.

Il modo più diretto ed efficace per sottomettere l'Università agli interessi politici del mercato e a quelli finanziari della politica consiste dunque nell'annacquare i suoi obiettivi didattici e la sua funzione sociale; nella proliferazione dei tempi burocratici e delle modalità impiegatizie di lavoro (scopo primo dell'ANVUR, la pessima *Agenzia Nazionale di Valutazione dell'Università e della Ricerca*); nel privilegiare pochi Atenei e Istituti di ricerca, anche e soprattutto privati come l'IIT (Istituto Italiano di Tecnologia) di Genova, che pur essendo appunto un ente di ricerca di diritto privato viene finanziato pubblicamente con 100 milioni di euro l'anno; e naturalmente e soprattutto nel togliere fondi alla ricerca:

> Il quadro sembra chiaro: il problema non è quello del finanziamento della ricerca e della mancata volontà ad investire. Il fatto è che questi investimenti non devono transitare dall'università, la quale – dopo decenni di campagne di stampa volte a demonizzarla per il suo (accertato) nepotismo e le sue (verificate) inefficienze – sembra essere scomparsa dall'orizzonte degli interessi dell'opinione pubblica e della classe dirigente. Ormai ritenuta un corpo morto, nella quale immettere denaro equivale a buttarlo nel forno – come si sente continuamente ripetere – essa viene abbandonata a un destino di progressivo decadimento, di centro di istruzione di serie inferiore, in cui non si fa più ricerca, ma semmai si prepara alle professioni. E a nulla valgono le argomentazioni e le prove del fatto che l'università italiana regge benissimo la concorrenza della qualità con le università di altre nazioni e che forma ricercatori in grado di competere al meglio in campo internazionale (come è stato *ad abundantiam* documentato nel sito ROARS).[12]

E dunque il Ministero dell'Università, dell'Istruzione e della Ricerca invece di favorire, finanziare, sostenere gli Atenei italiani – come sarebbe suo compito istituzionale e politico – li priva delle risorse economiche, li

12 F. Coniglione, *Primavera o autunno dell'Università italiana?*, in «Roars», 5 settembre 2016, http://www.roars.it/online/primavera-o-autunno-delluniversita-italiana-2/ (consultato il 29 giugno 2019).

costringe a incombenze burocratiche sempre più ramificate e sempre più insensate; umilia il loro lavoro e la loro funzione.

L'obiettivo è ridimensionare, e in prospettiva eliminare, uno dei pochi ambiti della vita sociale ancora istituzionalmente autonomi e culturalmente critici. L'Università italiana ha naturalmente le sue zone oscure, le sue grandi e gravi responsabilità, disfunzioni, complicità, ma i provvedimenti legislativi e la disinformazione sistematica invece di contribuire a fare luce e a migliorarla producono una sua complessiva delegittimazione che serve soltanto ai poteri finanziari, una delegittimazione che priva di risorse la ricerca, che ruba il presente e il futuro ai nostri figli.

Università, società, cultura

Privare le nuove generazioni degli strumenti critici propri della razionalità greca e trasmessi a noi dalle più diverse culture che si sono incontrate nel Mediterraneo e in Europa – la problematicità del dialogo socratico-platonico, la logica di Aristotele, il metodo euclideo, la filologia alessandrina – è una scelta funzionale all'imbonimento commerciale e ideologico che è il vero obiettivo dei mezzi di comunicazione di massa. Da tempo negli Stati Uniti d'America, e sempre più anche in Italia, se gli studenti non riescono a soddisfare i requisiti di una buona preparazione, si preferisce la facile scorciatoia dell'abbassare il livello delle richieste e degli obiettivi piuttosto che incrementare davvero il rendimento con una serie di strategie inevitabilmente selettive e quindi politicamente poco corrette.

Con l'espressione "diritto allo studio" si intende ormai esclusivamente il diritto al diploma (che quindi sul mercato del lavoro vale sempre meno) e non invece il diritto a una seria istruzione, che costa sempre anche fatica. Ed è altrettanto evidente come l'alto numero di mediocri abbassi i parametri qualitativi delle scuole e delle università. Chi conosce la scuola sa che la responsabilità di un fallimento scolastico è addossata a tutti: istituzione, insegnanti, ambiente sociale, intera comunità, a tutti tranne che allo studente che ha fallito. Ma l'invito al senso di responsabilità verso se stessi e verso la comunità sociale, la selezione delle attitudini e delle capacità sono parte integrante di qualsiasi istituzione educativa. La funzione delle scuole è trasmettere conoscenze, saggiare e orientare le persone, esaltare il valore dell'apprendere, rafforzare la natura culturale dell'animale umano.

Una società equa e ben organizzata deve infatti cercare di offrire il meglio in termini di persone e di infrastrutture in tutti e in ciascuno dei contesti necessari alla vita dei suoi membri: sanità, comunicazioni, fisco, trasporti,

giustizia, scuola, università. Gli ultimi due ambiti sono fondamentali anche perché contribuiscono al funzionamento e soprattutto al *senso* degli altri. È nella scuola e nell'università, infatti, che emergono, si selezionano e si sviluppano tutte quelle competenze tecnologiche, culturali, relazionali il cui pieno sviluppo renderà poi possibile un servizio di qualità nell'ambito della salute umana, delle controversie civili e penali, della comunicazione di merci, persone, idee.

Contrariamente a quanto l'impoverente lessico della didattica contemporanea dà a intendere, la conoscenza e la sua trasmissione non costituiscono opera di *formazione* ma di *educazione*. La prima intende plasmare dall'esterno ciò che nasce dal nulla, la seconda riconosce che la propria funzione è far emergere da corpimente autonomi il meglio di cui sono capaci.

L'educazione è incentrata sulle *persone* e non sulle cose. E lo è sulle persone non in una situazione contingente della loro vita – una controversia, un viaggio, una malattia, un documento da ottenere – ma su alcuni degli anni decisivi della propria esistenza, crescita, assunzione di identità. Dalla scuola usciranno o non usciranno individui non soltanto *competenti* o incompetenti nelle loro professioni e attività ma anche *equilibrati* o disturbati nel loro complessivo essere umano.

Il vero cuore dell'educazione è la *relazione culturale*. Ogni persona che insegna, infatti, non trasmette soltanto delle informazioni, delle nozioni, degli strumenti tecnici ma sempre anche un modo di porsi di fronte agli altri soggetti, di fronte alle regole, di fronte alle difficoltà, di fronte alle idee e ai comportamenti. Il docente insegna sempre se stesso. E questo accade che lo sappia o non la sappia, che se ne accorga o meno, che tematizzi la questione o la ignori. Il grande successo di molti insegnanti o il fallimento di tanti altri dipende soprattutto da come si affronta questo aspetto cruciale della professione docente.

E pertanto la scuola non può essere equiparata ad altri servizi per almeno tre ragioni: 1. essa sta alla base di ogni altra funzione; 2. ha a che fare con persone vive, dinamiche, in trasformazione continua; 3. la questione culturale è in essa primaria. Equiparare la scuola a un servizio aziendalistico e utilitaristico produce conseguenze gravi e pervasive, tra le quali: *clientelismo* nella forma della promozione generalizzata volta a mantenere i posti di lavoro nelle scuole; *assistenzialismo* teso a deresponsabilizzare la persona; *rapporti patologici* e perennemente conflittuali tra le varie componenti: docenti, dirigenti, allievi, famiglie; falso *universalismo egualitario* che riconferma anche nella scuola tutte le effettive diseguaglianze di partenza; alta *inefficienza*; globale *inefficacia*; dominio della *burocrazia pedagogica*

e di una normativa ingestibile nella sua ramificazione onnipervasiva; *iniquità* complessiva come risultato di una logica distorta tesa a premiare i furbi e gli incapaci e a deprimere il merito e l'impegno.

La scuola è prima di tutto un'educazione alla libertà nella responsabilità. È tanto grave quanto sintomatico che si tenda a incentivare, premiare, sostenere, insomma retribuire attività di tutti i generi tranne quella primaria e fondamentale della trasmissione dei saperi da una generazione all'altra. Si riconoscono, infatti, agli insegnanti le ore trascorse nelle commissioni (ce ne sono ormai a decine in ogni istituto, pletoriche adunanze del nulla), nell'organizzazione delle attività più strane, nello stare – semplicemente – dentro le mura dell'edificio scolastico. È del tutto trascurata, invece, la qualità della didattica *svolta in classe*, la preparazione culturale del docente, le ore trascorse a casa a *studiare*, leggere libri, scrivere lezioni e appunti per gli allievi. Solo recuperando – e retribuendo – la dimensione intellettuale del loro lavoro gli insegnanti avranno una qualche possibilità di dire e dare qualcosa ai ragazzi. Il resto è pubblico impiego, è l'annullamento della peculiarità del servizio scuola, è l'equiparazione della professione docente a quella di un qualunque impiegato che timbra carte.

Conoscenze e competenze

Le conseguenze didattiche e culturali di una simile impostazione sono ormai evidenti e consistono in primo luogo nella dissoluzione delle *conoscenze*, sostituite – sulla carta – da fumose e inconsistenti *competenze*. Si tratta di una tendenza ben presente nelle scuole degli Stati Uniti d'America e sempre più vincente anche in Europa e in Italia, mentre in Giappone – non a caso fra i Paesi tecnologicamente più avanzati – i contenuti stanno al centro del fare scolastico e la selezione rimane assai dura. Il risultato è la negazione dell'esigenza gramsciana di uno studio serio e rigoroso soprattutto per chi trova soltanto nella scuola uno strumento di avanzamento sociale.

L'antitesi tra conoscenze e competenze è funzionale alla trasformazione della scuola da spazio di elaborazione critica a luogo di utilizzo di strumenti pensati da altri. Ciò che è in gioco non è un qualche consolidato metodo didattico; è in gioco – né più né meno – la libertà intellettuale e la capacità progettuale delle nuove generazioni. Mediante il proliferare della miriade di "educazioni" alimentare, ambientale, sessuale, stradale, sanitaria; attraverso l'accrescersi delle ore dedicate al rock, al bridge, agli scacchi, al giardinaggio; mediante l'enorme perdita di tempo costituita dall'alternanza scuola-lavoro; attraverso l'abitudine da quest'ultima instillata a offrire

gratuitamente il proprio lavoro, la scuola diventa un luna park per distrarre i servi del potente di turno e abituarli a servire meglio. La scuola come cinghia di trasmissione dei programmi confindustriali, volti a creare soltanto quadri esecutivi, incapaci di quella critica dell'esistente che è il portato più fecondo della storia europea. Un modello di istruzione terapeutica e socializzante priva di qualunque spessore culturale e ridotta a tenere in qualche modo i ragazzi a scuola per non lasciarli sulle strade. La scuola non può "garantire a tutti pari opportunità di successo formativo" ma deve certamente offrire a ogni membro del corpo collettivo uguali occasioni di apprendimento.

Uno dei più gravi fraintendimenti pedagogici sta nella pretesa di onnipotenza dell'educatore sull'educando, la quale distrugge l'assoluta centralità – invece – del *rapporto fra persone* senza il quale non esiste educazione. L'apprendimento consiste nel dialogo vivo tra umani e non nell'impiego di tecniche tese a ridurre l'educazione a un puro riflesso condizionato. Il cuore del fatto educativo è la maieutica socratica, non le tecniche behavioriste. Anche questo è il senso e la possibile funzione di una rinnovata παιδεία, fondata anche sul riconoscimento dei limiti di ogni pratica educativa. L'ira di Achille dimostra che contro la potenza dell'irrazionale, contro l'ἄτη divina, ben poco può fare anche il migliore degli educatori: l'antico maestro dell'eroe – Fenice – rimarrà inascoltato. Molto, certo, dipende dalla formazione ma l'essenziale, da ciò che si è già, fin dall'inizio, all'apparire nel mondo. Tale limite educativo è inseparabile dalla differenziazione di vari livelli all'interno dell'umano. Poiché sta qui il nucleo di ogni questione sociale, si conferma la fecondità dell'intima relazione che i Greci istituiscono tra la dimensione pedagogica e quella politica, entrambe radicate sul terreno antropologico. Pur nella grande varietà delle loro esperienze sul potere, per gli Elleni ciò che veramente conta è che – come dichiara il Pericle di Tucidide – l'eguaglianza di fronte alla legge si accompagni al riconoscimento del merito. Senza di esso – aggiunge Platone – «non vi sarà pace per la città e per l'intero umano genere».[13] L'originalità politica dei Greci nel mondo antico consiste soprattutto nel superamento del privilegio di nascita, di stirpe, di luogo, di ricchezza in favore della ἀρετή quale vera nobiltà della persona.

Uno dei paradossi più significativi del mondo greco consiste, pertanto, nell'antinomia tra l'impossibilità di educare e una fortissima volontà di farlo. Di fronte al riduzionismo dei comportamentisti e delle loro tecniche didattiche, la παιδεία dei Greci mostra ancora tutta la sua potenza teoretica

13 Platone, *Repubblica* 473 c-d.

e operativa. Esiste una cultura non riconducibile alle capacità puramente tecnologiche e professionali e l'invenzione di questa cultura la si deve agli Elleni. Essi ebbero, inoltre, la consapevolezza che nessuna società può sopravvivere a lungo senza una accurata e cosciente educazione dei suoi membri più capaci. Sta anche in questo il senso e la funzione della scuola. Per l'antropologia socratico-platonica l'avventura dell'uomo consiste nell'aprire lo spazio di massima libertà consentito dalla struttura finita-biologica dell'umano. Platone trovò la soluzione più originale al problema che muoveva tutta la cultura arcaica e che ha in Eschilo la sua espressione più chiara: l'uomo che erra lo fa perché indotto dagli dèi e tuttavia la sua colpa non è per questo meno grave. Alla forza del mito di Ἄτη, Platone oppone la παιδεία che ha come presupposto la libertà di scelta. È qui che nasce l'uomo europeo.

In realtà, grande è la difficoltà dell'educare. Nonostante la centralità che attribuisce all'educazione, Platone esclude un'uguaglianza meccanica dei suoi risultati, sa che una precondizione è l'armonia tra intelletto e carattere, inserisce il fatto educativo nella più vasta dimensione sociale ritenendo responsabili del successo o del fallimento l'intera comunità e non soltanto gli educatori, rifiuta sia la mera costrizione autoritaria come la riduzione del peso dell'apprendere, è convinto, infine, che la vera educazione consista nel far emergere qualcosa di totalmente autonomo dall'educante e che è presente invece nell'educato. Persino per i Sofisti e per Isocrate lo *studio* e l'*esercizio* non bastano se non sono sostenuti da un adeguato *talento* naturale. Se uno di questi tre elementi viene a mancare, l'educazione non può che fallire. Indispensabile è dunque l'insegnamento ma esso risulta efficace soltanto dove la natura ha predisposto un terreno adeguato all'impresa. Proseguendo e portando a termine questo itinerario educativo, Isocrate privilegia rispetto all'antica nobiltà di nascita una nuova aristocrazia intellettuale.[14]

La struttura del fatto educativo è socratica. Nessun docente può garantire alcun risultato se in chi lo ascolta non c'è predisposizione all'apprendere e volontà di riuscirci. L'educatore non è onnipotente; l'educando non è una macchina plasmabile in qualsivoglia forma; l'educazione è rapporto fra persone, incontro di libertà.

---

14 Isocrate, *Antidosi* 291-319, in particolare 306-308 dove l'oratore parla dei più importanti uomini politici della storia ateniese per dimostrare che soltanto l'aristocrazia del merito ha fatto la grandezza della città. È anche per questo che Atene «ha fatto sì che il nome di Elleni indichi non più la stirpe, ma il modo di pensare, e che siano chiamati Elleni non quelli che hanno la nostra stessa origine ma quelli che hanno in comune con noi la nostra cultura» (Id., *Panegirico*, 4.50).

Eliminare la fatica che ogni impresa umana comporta, rimuovere la dimensione intrinsecamente elitaria del sapere come di ogni opera creativa, significa cedere poi alla «sconfinata, cinica indulgenza verso l'ignoranza degli studenti, razionalizzata come riguardo per l' 'espressione personale' e l' 'autostima'».[15] Umiliare l'ingegno è funzionale a una società in cui tutte le opere sono grigie e sul nero dell'intelligenza oscurata rimane a splendere soltanto la luce dell'immagine elettronica. L'eguaglianza assoluta – dei risultati cioè e non solo delle opportunità – deresponsabilizza e frustra gli individui ed è un assunto ideologico che non può realizzarsi. Molte qualità possono, certo, essere rafforzate o sfavorite dall'ambiente familiare e sociale ma non possono essere introdotte dall'esterno. Si tratta di una verità antropologica semplicemente ovvia.

Grecità e Globalizzazione

Il progressivo ridimensionamento degli studi classici, l'eutanasia nei confronti della memoria, è il segno più chiaro – per chi voglia vedere – della crisi d'identità che da molto tempo attanaglia l'Europa, ed è quindi il sintomo più grave del suo declino. Contro questo rischio – che è il pericolo già paventato da Edmund Husserl[16] – bisogna ribadire con chiarezza che senza una conoscenza diffusa e condivisa della stratificazione culturale europea non è possibile diventare cittadini liberi e persone consapevoli.

La conoscenza di tale stratificazione ridimensiona ogni pretesa esaustiva e definitiva – da "fine della storia" – del presente. Senza di essa il presente viene invece idolatrato e questa è la forma più insidiosa di conservatorismo; senza di essa si smarrisce il senso della *prossima distanza* che gli autori antichi rappresentano: né esotici né attuali, essi costituiscono davvero l'inquietante diversità che ci consente di relativizzare ciò che siamo e quindi di comprenderci meglio.

---

15 R. Hughes, *The Culture of Complaint*, Oxford University Press, Oxford 1993; trad. it. di M. Antonielli, *La cultura del piagnisteo. La saga del politicamente corretto*, Adelphi, Milano 1994, p. 87.

16 Il pericolo del «tramonto dell'Europa nell'estraniazione rispetto al senso razionale della propria vita, la caduta nell'ostilità allo spirito e nella barbarie» (*Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie. Eine Einleitung in die phänomenologische Philosophie*, Hrsg. von Walter Biemel. Nachdruck der 2., verb. Auflage, 'Husserliana', Band VI, Nijhoff, Den Haag, bzw. Dordrecht / Boston / Lancaster, 1950 ss., trad. it. di E. Filippini, *La Crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale,* Il Saggiatore, Milano 1975, p. 358).

Rimuovere la storia profonda, il senso dell'antico, dalle scuole italiane ed europee significa consegnarci all'ebetudine del presente che Aldous Huxley ha ben descritto nella sua distopia. Nel Nuovo Mondo, infatti, la dimensione esistenziale e psicologica dominante è il presente. La Storia viene disprezzata in quanto «cumulo di sciocchezze» e si ingaggia una vera e propria «battaglia contro il Passato» accompagnata «dalla chiusura dei musei; dalla distruzione dei monumenti storici […]; dalla soppressione di tutti i libri pubblicati prima del 150 di Ford».[17] In questa società il *Nuovo* è sempre *Bene* e tutta la vita deve somigliare al particolare effetto che il *soma* – la droga sintetica – regala: «Radici e frutti erano aboliti; il fiore del presente sbocciava rosato».[18] Quel culto del presente separato dal suo flusso che secondo Guy Debord costituisce uno dei cinque elementi fondamentali del dominio contemporaneo. Le forme rivali del potere spettacolare – *concentrée* nei regimi stalinista e fascista, *diffuse* in quelli liberali americanisti – sono infatti confluite in una terza forma – lo *Spectaculaire Intégré* – che s'impone ormai ovunque, perfettamente coesa con ogni genere di discorso pubblico, struttura istituzionale, modo di produzione. Essa si caratterizza per l'effetto combinato di «cinq traits principaux, qui sont: le renouvellement technologique incessant; la fusion économique-étatique; le secret généralisé; le faux sans réplique; un présent perpétuel».[19]

Anche tramite questi strumenti e paradigmi si è tentato e si cerca ancora di estirpare le radici della cultura europea a favore del dominio di un presente inconsapevole e acritico. La ripresa in età diverse – e dunque a differenti livelli di maturità – dei medesimi contenuti storici, politici, economici, è invece un elemento necessario per un apprendimento profondo e consapevole.

I ripetuti e radicali interventi legislativi e ordinamentali subiti dalla scuola italiana negli ultimi decenni sono stati un esiziale incrocio tra le tecniche e l'ideologia del behaviorismo statunitense e il furore ideologico di un egualitarismo tardomaoista. Il loro risultato è la più fittizia delle eguaglianze: quella nella quale si è tutti ugualmente ignoranti e la mediocrità delle menti viene esaltata come segno della fine di ogni "discriminazione".

---

17 A. Huxley, *Brave New World – Brave New World Revisited* (1932-1958), trad. it. di L. Gigli e L. Bianciardi, *Il mondo nuovo – Ritorno al mondo nuovo*, Mondadori, Milano 1991, pp. 33 e 47.

18 Ivi, p. 93. In *Ritorno al mondo nuovo*, Huxley cita esplicitamente Watson e Skinner e afferma che «ogni individuo è biologicamente unico e diverso da tutti gli altri. […]. Per motivi pratici o teorici i dittatori, gli organizzatori e alcuni scienziati muoiono dalla voglia di ridurre questa forsennata diversità della natura umana a una qualche maneggiabile uniformità» (pp. 320-321).

19 G. Debord, *Commentaires sur la Société du Spectacle* suivi de *Préface à la quatrième édition italienne de* La Société du Spectacle, Gallimard, Paris 1992, § V, p. 25.

Avendo fallito nel progetto di rendere tutti più colti, si opta per un'eguaglianza verso il basso, purché di eguaglianza si tratti. Tutto ciò è coerente con la tendenza alla globalizzazione dell'economia: costruire una società di esecutori dotati di diplomi di bassa qualità, lasciando che a decidere il modello di sviluppo e a gestirlo sia un'élite di tecnici davvero competenti perché formati in scuole selettive e di alto livello. Per tutti gli altri è sufficiente il luccichio del nulla televisivo e dei suoi padroni.

Una scuola realmente democratica dovrebbe invece essere capace di selezionare la classe dirigente attraverso criteri non di padrinaggio politico, di appartenenza ideologica o di fortuna familiare ma di merito personale, competenza e volontà. Regalando a tutti dei diplomi e delle lauree frutto di un insegnamento dequalificato e superficiale – e quindi inutile –, i "riformatori" all'opera in questi anni stanno confermando in realtà la sostanza vecchia e classista dei loro progetti, la quale si esprime anche nella Società dello spettacolo diventata la Società dell'ignoranza. Un'ignoranza che non sa di esserlo o che persino si vanta di esserlo. Molte persone ritengono infatti del tutto normale rinunciare ai fondamenti del pensiero argomentativo, quello che cerca di *dimostrare* ciò che si afferma, a favore di una esposizione fondata sul sentito dire delle piattaforme digitali, sul principio di autorità, su impressionismi psicologici, su una comunicazione aggressiva.

Una delle ragioni più chiare e profonde di questa china assai rischiosa per le stesse democrazie è il rifiuto – spesso coniugato al disprezzo – della ricchezza culturale e del metodo scientifico che caratterizzano il mondo greco-romano, dal quale provengono alcuni degli elementi di contenuto e di metodo che hanno plasmato l'Europa e i suoi cittadini. Uno di tali elementi di fondo è stata la conoscenza adeguata e motivata del cosmo, in quanto la 'rivoluzione' che va sotto il nome di Copernico era in realtà dallo stesso astronomo polacco attribuita ai testi antichi dai quali egli aveva attinto, in particolare Aristarco e Ipparco. Anche la concezione di un cosmo infinito e della forza gravitazionale dei corpi nel sistema dell'universo era presente nei testi scientifici dell'ellenismo. Termini come 'clima, pianeta, problema, fenomeno, ottica, meccanica, ipotesi' – intesa come fondamento molteplice e non come semplice sussunzione non motivata –, tutti elaborati dalla scienza greca, sono alcuni dei concetti necessari per intendere il mondo. Soprattutto il metodo di dimostrazione euclideo costituisce il paradigma più profondo di ciò che intendiamo con "scienza", paradigma nato soltanto una volta, in Grecia appunto, e talmente pervasivo da aver generato da se stesso le geometrie dette non euclidee, che invece affondano nelle definizioni, negli assiomi e nei teoremi di Euclide, tanto da poter considerare János Bolyai e Nikolaj Lobačevskij non avversari ma prosecutori del rigore metodologico di Euclide.

Si potrebbe dire che nell'incomprensione della complessità del mondo greco, delle sue fasi e dei suoi effetti sulle successive epoche, ha agito una sorta di *dialettica dell'antico*, scandita in tre momenti: «La consapevolezza della propria dipendenza dalla cultura classica, diffusa nella prima età moderna, il successivo prevalere della tesi dell'originalità dei moderni e infine l'acquisizione della prova pienamente documentata dell'antica origine delle idee recuperate, che però è in genere nota solo agli specialisti di ciascun particolare settore».[20]

Il fondamento del sapere scientifico non sta soltanto nei pensatori greci delle origini o in Platone e Aristotele ma anche e specialmente negli scienziati d'epoca ellenistica. Questi filosofi erano consapevoli della apertura e problematicità di qualsiasi spiegazione dei fenomeni; ciò vuol dire appunto la parola greca ὑπόθεσις. Termine, questo, dalla preziosa valenza critica che fu Newton a modificare tramite il suo assunto "hypotheses non fingo", dietro e dentro il quale c'è la convinzione – assai più dogmatica – che la scienza debba enunciare verità assolute. Non a caso Newton nutrì sempre primari e radicati interessi teologici e magici, tanto da essere autore anche di un trattato dedicato all'*Apocalisse*.

I sapienti ellenistici utilizzavano in modo rigoroso anche il fondamentale termine di φαινόμενον, l'apparenza intesa come «il risultato dell'interazione tra l'evento osservato e l'osservatore: un'idea chiara agli antichi scienziati, che è stata recuperata solo nel XX secolo, in seguito all'imporsi della fisica quantistica»[21] e della filosofia fenomenologica. Non pochi fisici contemporanei stanno invece percorrendo il cammino inverso che dal rigore del metodo euclideo e dalla consapevolezza fenomenologica li fa transitare verso tradizioni religiose e spirituali orientali o verso vere e proprie arditezze speculative – come la teoria cosmologica delle stringhe e degli universi paralleli – o verso posizioni francamente irrazionali, come quelle di Frank Tipler sulla resurrezione dei morti.

Fu soltanto in Grecia che venne compresa e riconosciuta l'origine umana e non divina dell'autorità e la conseguente legittimità delle diverse opinioni e interessi in lotta tra di loro per l'acquisizione e la gestione del potere. La democrazia ateniese rappresenta non soltanto un unicum nella storia delle costituzioni politiche ma è per molti versi più avanzata delle democrazie contemporanee. Se infatti un suo duplice limite è costituito dalla schiavitù e dalla esclusione delle donne, tale limite è con-

20 L. Russo, *Perché la cultura classica. La risposta di un non classicista*, Mondadori, Milano 2018, p. 69.

21 Ivi, p. 144.

diviso con i fondatori della democrazia moderna. Anche i coloni inglesi che diedero vita agli Stati Uniti d'America e i rivoluzionari francesi sostenevano infatti la schiavitù e l'esclusione delle donne. La democrazia ateniese, però, è più radicale di quella moderna per il fatto che non si limitava alla rappresentanza. Era una forma di democrazia diretta che prevedeva il sorteggio delle cariche tra tutti i cittadini maschi e liberi. Escluse alcune cariche che richiedevano specifiche competenze ed erano elettive, tutte le altre venivano affidate a cittadini estratti a sorte. E in ogni caso le leggi proposte dalla βουλή dovevano avere la ratifica dei cittadini riuniti in assemblea.

Del mondo antico è fondamentale ed emblematico un terzo aspetto – dopo il metodo dimostrativo euclideo e la democrazia ateniese –, la cui perdita è diventata estremamente pericolosa per i destini delle democrazie contemporanee. Si tratta di un elemento giuridico ben compendiato nei principi delle *Institutiones* giustinianee, le quali distinguevano quattro tipi di beni: res divini juris; res communes omnium; res pubblicae; res privatae. Vale a dire, i beni che riguardavano direttamente la sfera del sacro, i beni appartenenti a tutti gli umani in quanto tali, i beni di proprietà del popolo romano, i beni delle singole persone.

Ebbene, nel mondo romano soltanto questi ultimi, le *res privatae*, potevano essere acquistati, venduti, fatti oggetto di transazioni commerciali. Il resto, *tutto il resto*, era proprietà collettiva che né i consoli, né il senato e neppure la figura autocratica dell'imperatore avrebbero potuto toccare, commerciare, *privatizzare*. Un rispetto per la proprietà comune, e per le esigenze fondamentali dell'umano, che è stato dissolto dal capitale, dalle sue vittoriose propaggini liberiste contemporanee, dalla globalizzazione, che tendono invece con successo a privatizzare, sfruttare, esaurire le risorse indispensabili alla collettività come – prima di tutte – l'acqua, le coste, i fiumi.

Questi tre casi fondamentali – il metodo dimostrativo perfezionato durante l'ellenismo, la democrazia greca, il diritto romano – costituiscono un patrimonio vitale, che soltanto una vera e propria barbarie sta progressivamente ma tenacemente eliminando sia dalle scuole sia dalle università, che si tende a trasformare in semplici luoghi di socializzazione o di attesa. Tralasciare o cancellare lo studio dei testi greci e romani, *nelle loro lingue*, non costituisce una perdita di conoscenze filologiche o erudite ma significa non comprendere più i contenuti fondamentali della vita sociale, economica, simbolica del XXI secolo.

Non si tratta dunque di difendere i Greci o di proporre la salvaguardia di una qualche forma di *classicismo*, si tratta di garantire le condizioni mini-

me della nostra autocomprensione e della conseguente capacità di agire in modo equilibrato, consapevole e fecondo, invece che come marionette in mano ai modi di produzione dominanti.

Rimane sterile ogni distinzione ontologica tra saperi cosiddetti 'scientifici' e saperi cosiddetti 'umanistici'. Si tratta di una dicotomia non soltanto del tutto artificiosa ma anche di una separazione che rende poi difficile agire sia nell'ambito della scienza – come si vede dal crollo delle capacità argomentative diverse dall'urlo televisivo o dalla violenza tipica dei maggiori Social Network – sia nell'autocomprensione del nostro collettivo e quotidiano stare al mondo.

In qualunque forma o epoca, le strutture educative più feconde per le società che le hanno istituite sono sempre state consapevoli delle loro radici, sono state selettive dei talenti naturali, sono state promotrici di quella critica dell'esistente necessaria affinché una società continui a esistere.