

EDUCAZIONE E ANTROPOLOGIA *

Alberto Giovanni Biuso

Premessa

In una delle rare interviste da lui concesse, Stanley Kubrick così spiega il significato antropologico del suo *Arancia meccanica*:

*«I think that when Rousseau transferred the concept of original sin from man to society, he was responsible for a lot of misguided social thinking which followed. I don't think that man is what he is because of an imperfectly structured society, but rather that society is imperfectly structured because of the nature of man. No philosophy based on an incorrect view of the nature of man is likely to produce social good».*¹

* Parte di questo saggio è stata presentata e discussa in un seminario della Gilda degli Insegnanti dedicato alla proposta di un "Codice etico per i docenti" (Roma, 18 giugno 1999).

¹ «Io penso che Rousseau trasferendo il concetto di peccato originale dall'uomo alla società, si sia reso responsabile di molti degli errori sociologici successivi. Io non penso che l'uomo sia ciò che è per colpa di una società strutturata in modo sbagliato, ma piuttosto che la società sia imperfetta proprio a causa della natura umana. Nessuna filosofia fondata su una visione errata dell'uomo può verosimilmente produrre qualcosa di buono per la società». (L'intervista è stata in un primo tempo pubblicata in francese: M. Ciment, *Kubrick*, Calmann-Levy, Paris 1980. La citazione originale – il cui testo è stato rivisto dallo stesso Kubrick nel 1981 – è tratta da un sito web dedicato al regista: <http://www.geocities.com/Athensforum/3111/aco.htm>).

Perché partire da una simile affermazione? È quanto cercheremo di chiarire, ricordando che *A Clockwork Orange* è uno straordinario apologo sui temi della violenza, del libero arbitrio e dell'educabilità umana.

1. La scuola è un servizio?

Certo che lo è, e di sicuro è uno dei più importanti che una comunità sociale possa offrire ai suoi membri. La questione, però, è da porre in altro modo: che *tipo* di servizio è la scuola? Quale confronto è possibile, o non è possibile, con settori quali la sanità, la giustizia, le poste, i trasporti pubblici, il fisco?

a) Una società ben organizzata, avanzata, competitiva deve cercare di offrire il meglio in termini di persone e di infrastrutture in tutti e ciascuno di questi settori, tutti delicati e – ognuno a suo modo – decisivi. Ma la scuola lo è ancora di più. È nella scuola, infatti, che emergono, si selezionano e si sviluppano tutte quelle competenze tecniche, 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.

b) Il servizio scolastico è incentrato sulle persone e non sulle cose. E lo è su persone non in una situazione contingente della loro vita – una controversia, un viaggio, una malattia, un documento da ottenere – ma in alcuni degli anni decisivi della loro formazione, crescita, assunzione di identità. Dalla scuola usciranno o non usciranno individui non soltanto *competenti* o *incompetenti* nelle loro professioni e attività ma anche *equilibrate* o *disturbate* nel loro complessivo essere umano.

c) Il vero cuore del servizio scolastico è l'etica. O, per meglio dire, un peculiare, difficile, decisivo intreccio fra etica e cultura, qualunque cosa si intenda con queste due parole. Ogni persona che insegna, infatti, non trasmette soltanto informazioni, nozioni, 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 valori. Insomma, il docente insegna sempre se stesso. E questo accade che lo sappia o non lo 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.

La scuola, quindi, non può essere equiparata ad altri servizi per almeno queste tre ragioni: 1. sta alla base di ogni altra funzione; 2. ha a che fare con persone vive, dinamiche, in trasformazione continua; 3. la questione dei valori è in essa primaria. Ecco perché alla scuola non può bastare nessuna *carta dei servizi*, nessun *contratto formativo* e nemmeno un semplice *codice deontologico* dei docenti ma un vero e proprio codice etico.² Equiparare la scuola a un servizio aziendalistico e utilitaristico (tipo erogazione del gas) significa essere rimasti fermi a una visione della società da Prima Rivoluzione Industriale. In quanto permeata da tale visione, la riforma Berlinguer nasce in realtà vecchia, incapace di innestarsi davvero sulla complessità sociale ed economica dell'oggi. Tanto più se ci si rende conto del rifiuto delle aziende *profit* di coprire particolari mercati poco remunerativi come i servizi alla persona e la scuola è appunto il massimo servizio alla persona.

I sindacati tradizionali – da parte loro – pensano al servizio scolastico nella logica dei loro maggiori, più numerosi, clienti e cioè – ormai – i pensionati. Essi interpretano la scuola nella logica di una cultura assistenzialistica, anziché di una cultura dei diritti di cittadinanza delle persone e delle formazioni sociali. Ciò comporta una gestione *umiliante* del fare scolastico quotidiano, nel quale – ad esempio – i cosiddetti *debiti formativi* non vengono recuperati davvero ma soltanto cancellati con un tratto di penna dai consigli di classe, in una sorta di amnistia generale e annuale graziosamente concessa dal potere, in questo caso da quello dei docenti, dietro il

² Interessante, in questa prospettiva, è il *Code of Ethics of the Education Profession*, proposto già dal 1975 dalla NEA, associazione di docenti USA, e discusso da A. Balducci, «Una analisi, una proposta», in *il Voltaire*, n. 2/1999, pp. 83-89.

quale ci sono gli *input* alla deresponsabilizzazione che vengono da più in alto, da ministero e sindacati. Quale stimolo può nascere, così operando, a una reale acquisizione di competenze?

La logica della Confindustria è analoga: se lo studente è un cliente, egli ha sempre ragione o almeno bisogna illuderlo che ce l'abbia, dandogli non un prodotto valido – e che costa – ma una merce di scarsa qualità e ottenuta a basso prezzo. L'obiettivo, in questo caso, potrebbe consistere nella dequalificazione progressiva e totale della scuola pubblica a favore di scuole aziendali aperte a pochi e altamente selettive. Anche alla scuola si possono così applicare alcuni degli elementi che P. Donati enuncia più in generale per l'Italia del secondo dopoguerra:³ 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 fra le varie componenti: docenti, dirigenti, allievi, famiglie; falso universalismo egualitario che riconferma anche nella scuola tutte le effettive diseguaglianze di partenza; la solidarietà premoderna del "da ciascuno secondo la sue capacità, a ciascuno secondo i suoi bisogni"; 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.

2. Contraddizioni e rischi dell'attuale politica scolastica

La nostra perplessità di fondo sulla politica scolastica del ministero Berlinguer – e prima di lui di tanti altri, anche se non con la stessa aggressività – sta nel suo disconoscimento pressoché totale della dimensione etica, personalistica, *viva* della professione docente a favore di due prospettive tanto contraddittorie fra di loro

³ P. Donati, «A proposito di Welfare. Il crollo etico dello Stato sociale», in *Liberal*, n. 24, marzo 1997.

quanto rovinose nel loro amalgama: un veteroegualitarismo di marca sessantottina e un efficientismo comportamentistico di origine statunitense. Questo autentico *monstrum* ha molte ragioni e radici. Proviamo a indicarne qualcuna.

La scuola di Berlinguer vuole essere *rivoluzionaria* non soltanto per l'insieme delle riforme già messe in atto e dei tanti progetti in cantiere – primo dei quali il *riordino dei cicli* – ma in un senso molto più rigoroso, assai più tecnico-politico. Nei *Quaderni del carcere* Gramsci afferma:

*«Il moderno Principe, sviluppandosi, sconvolge tutto il sistema dei rapporti intellettuali e morali in quanto il suo sviluppo significa appunto che ogni atto viene concepito come utile o dannoso, come virtuoso o scellerato, solo in quanto ha come punto di riferimento il moderno Principe stesso e serve a incrementare il suo potere o a contrastarlo. Il Principe prende il posto, nelle coscienze, della divinità e dell'imperativo categorico».*⁴

Per diventare egemonici in una società complessa come l'attuale, sembra opportuno – agli attuali consiglieri del Principe – abbandonare perfino i vecchi contenuti gramsciani sulla necessità di uno studio serio e rigoroso,⁵ mantenendo invece e rafforzando la *forma* gramsciana del dominio. Ci si può persino alleare con avversari storici, come l'aziendalismo confindustriale e il modello ludico e lassista della scuola statunitense, pur di immettere in una scuola

⁴ A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Einaudi, Torino 1975, p. 1561.

⁵ «Il ragazzo che si arrabatta con i *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» (A. Gramsci, *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Einaudi, Torino 1949, pp. 116-117).

ricca di tradizione – e proprio per questo da distruggere – il seme del Nuovo, identificato senza incertezze con il Bene. La prima operazione, preliminare a ogni altra e senza la quale non si può imporre questa visione manichea della scuola, è stata già attuata con pieno successo: essa consiste nel trasformare in urgenti e necessarie ovvietà anche le novità più singolari, dannose e contraddittorie. L'egemonia gramsciana impone, infatti, di «trasformare in “senso comune” l'ideologia di cui esso [il gruppo politico al potere] è portatore, facendo in modo che essa sia spontaneamente “consumata” dai gruppi subalterni». ⁶

Che i docenti siano uno dei gruppi subalterni, emarginati dalla produzione del nuovo ma obbligati ad accoglierlo con slancio, non è difficile da dimostrare. L'imposizione segue due vie, diverse ma complementari, una istituzionale-organizzativa e l'altra didattico-culturale.

a) Il tema usato come grimaldello è l'*Autonomia*. In realtà – come una abbondante messe di circolari applicative, di burocratici decreti, di perentori “suggerimenti” va sempre più confermando – un'autonomia che liberi le scuole dal costante controllo dei Provveditorati e del Ministero è del tutto esclusa ma proprio per questo il puro *slogan* al quale l'autonomia è di fatto ridotta viene presentato come una riforma benefica e risolutiva di ogni male. In realtà, questa autonomia nega qualunque vera riqualificazione della funzione docente, mentre offre – in pratica *ope legis* – a presidi e direttori la qualifica dirigenziale con annessa tutta una serie di poteri finora impensabili e assai rischiosi per l'indipendenza didattica e ideologica degli insegnanti. Un'area contrattuale e giuridica autonoma per i docenti viene tenacemente rifiutata dal Ministero, in pieno accordo con i sindacati a esso contigui. La ragione principale sta nel fatto che i docenti costituiscono dentro la scuola l'elemento culturalmente più critico e quindi il maggiore ostacolo a una rifor-

⁶ L. Pellicani, *La società dei giusti*, Etaslibri, Milano 1995, p. 262.

ma giacobina che sin dall'inizio è stata pensata come da imporre a una istituzione per sua natura refrattaria.

b) Per quanto riguarda l'aspetto più propriamente culturale, in questi anni si sta tentando una vera e propria demolizione morale e professionale di coloro che non condividono tanto entusiasmo sulla "marcia del progresso" che sarebbe in corso nella scuola. Anche questo è un vecchio suggerimento leninista: «una volta che gli obiettivi sono stati proclamati, amico è chi li accetta, nemico chi non li riconosce». ⁷

Si va sempre più delineando una illegittima "didattica di stato", per la quale chi non è disposto – perché ne contesta i fondamenti pedagogici e ne vede le conseguenze pratiche – ad aderire con entusiasmo ai vari CIC, IDEI, progetti d'accoglienza, successo formativo, educazioni alle più svariate attività... costui diventa una sorta di *nemico* dei radiosi orizzonti della nuova scuola. Ma un docente senza autonomia didattica – che non vuol certo dire arbitrio o, peggio, mancato espletamento dei propri doveri – diventa un mero esecutore di volontà politiche e di egemonie culturali. La scuola, invece, è prima di tutto un'educazione alla libertà nella responsabilità. È tanto grave quanto sintomatico che si tenda a incentivare, premiare, sostenere... insomma pagare attività di tutti i generi tranne quella che più conta. 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

⁷ E. Lussu, *Teoria dell'insurrezione*, De Carlo, Roma 1950, p.125.

l'equiparazione della professione docente a quella dell'impiegato postale che timbra carte.

Le conseguenze didattiche e culturali di una simile impostazione sono ormai evidenti e consistono in primo luogo nella distruzione della meritocrazia, già attuata nelle scuole pubbliche degli Stati Uniti e sempre più vincente anche in Europa e in Italia, mentre in Giappone – non a caso fra i paesi tecnologicamente più avanzati – la selezione scolastica rimane durissima.⁸ In tal modo si sostituisce alla scuola dei soggetti critici una scuola per manipolatori di strumenti pensati da altri. Ciò che è in gioco è quindi ben altro che 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'accrecersi delle ore dedicate al rock, al bridge, agli scacchi, al giardinaggio, 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 solo quadri esecutivi, incapaci di quella critica dell'esistente che è il portato più fecondo della storia culturale dell'Occidente. Un modello di istruzione terapeutica e socializzante priva dello spessore culturale della tradizione europea e ridotta a tenere in qualche modo i ragazzi a scuola per non lasciarli sulle strade.

Livellando le menti verso il basso, il facile, il ludico, la scuola di Berlinguer si illude forse di rinviare l'eccellenza ai dottorati e ai corsi post-universitari, creando in questo modo una casta di scribi, di nuovi mandarini capaci di decidere, progettare, sapere mentre sotto di loro una massa di incolti – ma tutti rigorosamente forniti di diploma o perfino di laurea – si diverte con i videogiochi, qualun-

⁸ La tendenza è così evidente da suscitare, ormai, le reazioni preoccupate anche di molti intellettuali della sinistra italiana. Oltre al libro di G. Ferroni, *La scuola sospesa*, Einaudi, Torino 1997, si possono segnalare i recenti articoli di S. Vassalli, «Bentornati meritocrazia e nozionismo», in *Corriere della Sera* del 10 marzo 1999; di G. Pansa, «Modernizzare Leopardi o strozzare la mamma?», in *L'Espresso* del 7 gennaio 1999, e «Nessuna pietà per i ragazzi del '99», in *L'Espresso on line* del 24 giugno 1999; di A. Ronchey, «Scuola indulgente Futuro inquietante», in *Corriere della Sera* del 23 giugno 1999.

que sia il loro travestimento. Si tratta di un'illusione poiché l'eccellenza non nasce mai dal nulla ma da una media tenuta quanto più alta possibile. Il modello scolastico statunitense, classista ed elitario, mostra da tempo il suo fallimento ma i pedagogisti "democratici" e i loro ministri sembrano ignorarlo.

Anche l'Italia è da tempo avviata verso una situazione di grave degrado culturale.⁹ Se il problema – o per meglio dire l'ossessione contabile – di ministri, pedagogisti e sociologi è il "numero" dei diplomati e laureati, facciamo nostra la proposta di un arguto filosofo: rilasciare insieme al certificato di nascita anche quello di laurea, scelto ovviamente dai genitori. Confondere il diritto all'istruzione col diritto al diploma è cosa tanto rozza quanto funzionale alla distruzione della scuola quale è sempre stata: uno strumento per la selezione delle attitudini, delle qualità, delle professioni. Solo una reale – e quindi democratica – meritocrazia potrà salvarci dagli effetti del dominante seppur mascherato "sei politico" che l'insipienza ideologica e la burocrazia scolastica stanno imponendo da anni.

⁹ Non stiamo paventando pericoli immaginari. Una conferma sta nella lettera che ho ricevuto qualche settimana fa da un collega che lavora negli Stati Uniti, Stefano Biancardi – insegnante di *Business/Computer Technology* – a proposito di *Segmenti e bastoncini* di L. Russo: «Per l'amor di Dio, non si segua l'esempio americano!!! Ho insegnato per sette anni, e vi posso assicurare che il modello americano non è da invidiare sotto nessun profilo. Non permettete che la scuola italiana si trasformi in una istituzione scontata da tutti, che il valore nella preparazione di fondo delle materie tradizionali si perda, che si abbassi ad un livello elementare, per renderlo alla portata di tutti. Io ho degli studenti di terza media che non sanno leggere, non sanno calcolare una semplice percentuale, non hanno la minima abilità nel risolvere alcun problema, non hanno fantasia né creatività perché tutto ciò a cui sono esposti è inascoltato in confezioni "a prova di idiota". I *college* americani ci dicono che l'80% degli studenti entranti devono seguire corsi di rimediazione. Le aziende americane spendono milioni di dollari per ri-educare i propri dipendenti, non perché hanno bisogno di aggiornarsi, ma perché non hanno fondamenta buone. Per forza, ma quale senso ha illudere la popolazione che tutti possano, anzi, che tutti abbiamo il "diritto" di avere il successo accademico? In una società dove la conoscenza e la complessità dei vari soggetti si espande in modo esponenziale, come può essere spiegata una dottrina così demagogica, se non con una inconsciente, irresponsabile, e deliberatamente ingannevole posizione dettata da interessi politici? Non ho niente contro le tecnologie multimediali; anzi, grazie alla connettività globale, si può aprire agli studenti il mondo intero. Il *computer* è solo un attrezzo, indispensabile per esplorare e sintetizzare vari aspetti della conoscenza e presentarla in maniera più attraente ed efficace, ma è solo un mezzo. Ciò che si desidera nelle future generazioni, a mio parere, è l'abilità di ricercare, analizzare, criticare, sintetizzare, integrare vari soggetti, e tramite essi poter così risolvere problemi».

Se rinunciano alla funzione educativa trasformandosi in assistenti sociali, è finita non solo per i docenti (che sarebbe il minimo) ma per una società davvero libera e critica, non dominata dallo strapotere dei mezzi di imbonimento collettivo, primo dei quali la televisione.

Se rimane sempre difficile trasmettere un vero spirito critico, temiamo quindi che il progetto berlingueriano di *riordino dei cicli* ancor meno ne stimolerà poiché non è questo il suo obiettivo. Si rinuncia esplicitamente alla “quantità eccessiva delle nozioni”, salvo poi – come è stato già notato da molti – reintrodurre quali “irrinunciabili” una quantità eccessiva di saperi; si giudica di natura “traumatica” il controllo volto alla verifica dei risultati, auspicando che essa avvenga “con modalità diverse da quelle del tradizionale esame”; il primo filtro viene posto solo al termine del terzo anno della scuola secondaria. A fondamento di tali posizioni ci sono psicologismi e sociologismi volti a scardinare ogni responsabilità etica e civile. È la vittoria della demagogia che, privando chi è svantaggiato dello strumento culturale, gli preclude la possibilità del riscatto, conferma le differenze sociali, le sposta nel futuro e le rende definitive. La realtà è che si sta progressivamente togliendo qualunque valore al titolo di studio. L’abolizione del valore legale dei diplomi è probabilmente uno dei pochi strumenti che rimangono per la salvaguardia della qualità degli studi ma tale abolizione va stabilita con una legge del Parlamento – in modo esplicito e formale – non in maniera strisciante e ipocrita mediante il semplice “regalo” dei diplomi ai ragazzi anche più incompetenti e disimpegnati. Ciò, inoltre, crea in tutti gli altri studenti la sensazione che lo studio non serva a nulla. Esattamente il contrario di quanto si dichiara di volere. Il riduzionismo terapeutico – la scuola come guaritrice del “disagio giovanile” – è il risultato della pedagogia nordamericana. L’enfasi sull’orientamento che domina il progetto Berlinguer è del tutto coerente con le tecniche comportamentistiche: assistenza programmata, tutoraggio, educazione permanente, riconduzione del sapere nell’ambito del fare. Noi vorremmo una scuola che non pretenda “di garantire a tutti pari opportunità di successo formativo” ma – più modestamente e do-

verosamente – uguali occasioni di apprendimento. La differenza fra le persone, infatti, non può né deve essere tolta.

Bisognerebbe invertire rotta o togliendo valore legale ai titoli di studio o prendendo finalmente sul serio e attuando l'art. 34 della Costituzione: «I capaci e i meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi». Ma la Costituzione fu scritta da gente seria, con il culto del dovere e della fatica, che non immaginava certo la riduzione della scuola a parcheggio sociale, a intrattenimento ludico, a *baby sitter* di massa. L'attuale politica scolastica non fa altro che consacrare queste tendenze, mascherandole dietro un profluvio di parole altisonanti. Pura ideologia, nel senso marxiano del termine.

3. Antropologia ed educazione

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. Bisogna opporre il dialogo vivo alle tecniche, tese a ridurre l'educazione a un puro riflesso condizionato, opporre – quindi – alla pedagogia comportamentistica di J. B. Watson la maieutica socratica. Anche questo è il senso e la possibile funzione di una rinnovata παιδεία. Nel *Teagete* Platone ribadisce la centralità dell'educazione, l'importanza primaria del rendere se stessi e i propri figli i migliori possibili. Ma anche su ciò Platone non nutre alcuna illusione, contrariamente a molta pedagogia contemporanea, tutta permeata dal paradigma rousseauiano contro il quale si pronuncia Kubrick. Quando Socrate, infatti, sostiene che solo «se piace al dio» si potrà ottenere dal frequentarlo qualche vantaggio mentre – in caso contrario – «non c'è niente da fare», che cosa vuol dire se non che alla natura nulla può essere imposto?¹⁰ Una migliore comprensione delle morali e dell'educazione,

¹⁰ Platone, *Teagete* 130 E.

del potere che l'educazione può esercitare sui comportamenti umani e dei limiti che le ineriscono, si raggiunge coniugando la fiducia nella forza dell'imperativo categorico con il riconoscimento del sostrato biologico dell'uomo.

Il valore pedagogico della Grecità consiste nella radicale consapevolezza dei limiti di ogni pratica educativa. L'ira di Achille dimostra che contro la potenza dell'irrazionale, contro l'Ate divina, ben poco può fare anche il migliore degli educatori: l'antico maestro dell'eroe – Fenice – rimarrà inascoltato. Molto, certo, dipende dalla formazione ma moltissimo, l'essenziale, da ciò che si è già, fin dall'inizio, all'apparire nel mondo. Tale limite educativo è pertanto inseparabile – sua causa, suo effetto? Non importa – dalla differenziazione di vari livelli all'interno dell'umano. Poiché sta qui il nucleo di ogni questione sociale, si conferma la profonda unità per gli Elleni della dimensione pedagogica con quella politica, entrambe radicate sul terreno antropologico. Pur nella grande varietà delle loro esperienze sul potere, per i greci ciò che veramente conta è che – come dichiara il Pericle di Tucidide – l'uguaglianza di fronte alla legge si accompagni all'aristocrazia del merito. Senza di essa – aggiunge Platone – «non vi sarà pace per la città e per l'intero umano genere». ¹¹ 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 *areté* quale vera nobiltà della persona. Soltanto su questa base diventa possibile porre alla società, e quindi all'educazione, la meta di un'infinita evoluzione degli uomini fino alla formazione di una migliore umanità rispetto a quella del presente.

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 e operativa. Esiste una cultura non riconducibile alle capacità puramente tecniche e professionali

¹¹ Id., *Repubblica* 473 C-D.

e l'invenzione di questa cultura la si deve ai greci. Essi ebbero, inoltre, la consapevolezza che nessuna società può sopravvivere a lungo senza una accurata e cosciente educazione dei suoi membri più capaci. In politica, ciò si definisce problema della formazione delle classi dirigenti. In economia selezione dei quadri. In pedagogia è il senso della scuola. Si comprende quindi come la rinuncia a tale programma rappresenti il tramonto all'educazione, la fine della scuola. *Descolarizzare* è stato il programma di alcuni pedagogisti. Il loro successo è indubbio, come anche il fatto che esso rappresenti uno dei grandi fallimenti delle società attuali, le quali rinunciando a educare hanno abdicato a una delle ragioni più importanti della propria esistenza. Una istituzione educativa priva della consapevolezza dei propri compiti e del proprio significato è meglio, effettivamente, che chiuda, come aveva proposto Pasolini a suo tempo.

La volontà di onnipotenza educativa di Watson, secondo il quale tutti gli umani nascono uguali e tutti come una *tabula rasa*, e possono quindi diventare qualunque cosa in mano a chi li forma, consegna le nuove generazioni all'indottrinamento più autoritario e ideologico proprio perché capace di influire sulle fasi più delicate della formazione e non su individui già adulti:

«Datemi una dozzina di neonati di sana e robusta costituzione fisica e lasciate che li tiri su in un mondo scelto da me e garantisco che di qualunque di loro potrò fare qualunque cosa: medico, avvocato, artista, capovendite, e, sì, persino straccione o ladro, indipendentemente dalle sue capacità, tendenze, inclinazioni, abilità, vocazioni, e dalla razza dei suoi antenati». ¹²

A questo sogno di onnipotenza dai toni e dai contenuti davvero *totalitari* si contrappone la consapevolezza del limite educativo, il disincanto antropologico di Schopenhauer:

¹² J. B. Watson, *Behaviorism*, Norton, New York 1930, p. 104.

«Il carattere individuale è innato: non è opera dell'arte o delle circostanze soggette al caso, bensì opera della natura stessa. Esso si manifesta già nel bambino dove mostra in piccolo ciò che nell'avvenire sarà in grande. Perciò data un'educazione e un ambiente perfettamente uguali, due bambini rivelano chiaramente caratteri del tutto diversi». ¹³

Lo stesso Schopenhauer sintetizza questa posizione con la formula: *operari sequitur esse, ergo unde esse, inde operari* (l'operare è conseguenza dell'essere, e quindi a un certo modo di essere segue sempre l'azione corrispondente). ¹⁴ È la stessa convinzione del primo maestro dell'Occidente: Socrate. Per l'antropologia socratico-platonica l'avventura dell'uomo consiste nell'aprire lo spazio di massima libertà consentito dalla struttura finita-biologica dell'uomo. 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 Ate, Platone oppone la παιδεία che ha come presupposto la libertà di scelta. È qui che nasce l'uomo europeo e cioè quella forma unica al mondo che contrappone alla comunità, allo stato, a dio la propria irriducibilità di singolo.

L'obiettivo dello stato platonico è tutto culturale e consiste nell'affrancamento dal mero impulso, nella subordinazione del desiderio e della volontà alla ragione, nella costruzione – quindi – di una *misura* individuale e collettiva. Ma non tutti sono adatti a questo fine – ecco subito il tratto antimoderno di Platone, quello più difficile da accettare da parte dell'ottimismo pedagogico e antropologico di impronta comportamentistica. In realtà, immensa è la difficoltà dell'educare. Nonostante tutta l'importanza che attribuisce all'educazione, Platone esclude un'uguaglianza meccanica dei suoi

¹³ A. Schopenhauer, *La libertà del volere umano*, trad. di E. Pocar, Laterza, Roma-Bari 1988, p. 98.

¹⁴ Ivi, pp. 102 e 118.

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 solo gli educatori, rifiuta sia la mera costrizione autoritaria come la riduzione del sapere a un gioco, 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 l'apprendimento 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 solo dove la natura ha predisposto un terreno adeguato all'impresa. Proseguendo e portando a termine questo itinerario educativo, Isocrate ebbe il merito di sostituire alla antica nobiltà di nascita una nuova aristocrazia intellettuale.¹⁵

Una pedagogia libera da pregiudizi e all'altezza della complessità del presente deve quindi respingere ogni forma di riduzionismo gnoseologico e ontologico, sia esso l'assolutizzazione del metodo statistico o l'indistinzione fra uomo e animale, il dualismo "natura-spirito" come la confusione fra i livelli dell'essere. È anche questo l'errore del "behaviorismo" che riduce l'animale e ancor più l'essere umano a un fascio di reazioni condizionate, che fa dell'uomo un ente privo di coscienza e di autonomia, malleabile nelle mani di demagoghi e ideologi, pronto a farsi strumento di illuminatori e di tiranni, di tiranni che pretendono di portare la luce. Desiderio di potere e acquiescenza alle mode culturali hanno contribuito a determinare l'ampio successo del comportamentismo nel Novecento:

¹⁵ Isocrate, *Antidosi* 291-319, in particolare 306-308, dove l'oratore passa in rassegna i più importanti uomini politici della storia ateniese per dimostrare che solo l'aristocrazia del merito ha fatto la grandezza della città. È anche per questo che «τοσοῦτον δ' ἀποτέλειπεν ἡ πόλις ἡμῶν περὶ τὸ φρονεῖν καὶ λέγειν τοὺς ἄλλους ἀνθρώπους, ὥσθ' οἱ ταύτης μαθηταὶ τῶν ἄλλων διδάσκαλοι γέγονασι, καὶ τὸ τῶν Ἑλλήνων ὄνομα πεποίηκε μηκέτι τοῦ γένους, ἀλλὰ τῆς διανοίας δοκεῖν εἶναι, καὶ μᾶλλον Ἑλλήνας καλεῖσθαι τοὺς τῆς παιδείας τῆς ἡμετέρας ἢ τοὺς τῆς κοινῆς φύσεως μετέχοντας» (Isocrate, *Panegirico*, 4.50), che cioè 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.

«Per chi desidera poter manipolare masse umane, sapere che l'uomo non è altro che il risultato dell'ammaestramento esercitato su di lui fin dall'infanzia dall'ambiente vivente e inanimato deve rappresentare la soddisfazione dei sogni più arditi. [...] Il verbo to control che vuol dire "dominare" [...] compare troppo spesso in Skinner». ¹⁶

Contro posizioni come queste, diffusissime nella scuola e tanto più ripetute quanto meno se ne conosce l'origine, bisogna con chiarezza affermare che il successo o l'insuccesso formativo dipendono in misura assai ridotta dall'educatore-insegnante e si fondano invece sulla diversa risposta che la persona dell'allievo dà alle sollecitazioni – qualunque esse siano – del maestro. La struttura del fatto educativo, insomma, 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.

4. Educazione e didattica

Gli pseudoinnovatori non ammettono che il nuovo, in quanto tale, non sia né migliore né peggiore del vecchio e che il valore di una proposta o di una struttura si basa sul suo contenuto e non sulla sua data di origine. Per essi, il nuovo è migliore per definizione.

Gli pseudoinnovatori sono degli hegeliani felici. È lo spirito a guidare il mondo e chi si oppone all'identificazione di realtà e razionalità non capisce nulla ed è solo da compiangere. Gli pseudoinnovatori sono storicisti dogmatici che nulla sanno del principio di falsificazione. Se una riforma ha dato esito negativo o almeno in-

¹⁶ K. Lorenz, *Natura e destino*, trad. di A. La Rocca, Mondadori, Milano 1990, p. 155. E, infatti, uno dei testi più significativi dello psicologo americano intende andare esplicitamente oltre "la libertà e la dignità": *Beyond freedom and dignity*, Jonathan Cape, London 1972.

certo, essi adattano la teoria invece di prendere atto dell'esito problematico. Risultano, quindi, i più formidabili conservatori.

Gli pseudoinnovatori si accontentano della provenienza politica di un ministro, la vedono coerente con le loro appartenenze e sono soddisfatti. Non capiscono proprio come si possa anche votare per la sinistra e tuttavia non essere convinti delle riforme in corso. Hanno, forse, dimenticato che cosa significhi senso critico. Ad esempio, su *il manifesto* del 16 aprile 1998 R. Maragliano legge il successo dei *Segmenti e bastoncini* di L. Russo solo come l'espressione di «un nucleo forte, ben annidato anche nella cultura progressista, di resistenza al nuovo». Ora, il nuovo in quanto tale non è migliore né peggiore del vecchio. Dirlo è perfino banale ma non, evidentemente, per chi ragiona in termini dogmaticamente progressivi e quindi nient'affatto scientifici ma fortemente ideologici.

Gli effetti pratici immediati di tali pregiudizi sono stati ben espressi da Giovanni Stelli nelle sue lucide riflessioni sull'attuale politica scolastica. Stelli, fra l'altro, scrive:

*«È forse utile esplicitare il presupposto ideologico (non importa quanto consapevole) di tipo egualitario che è alla base della proposta, più o meno mascherata, del biennio unico e spiegare le incertezze che caratterizzano anche quelle posizioni di area governativa che pur respingono questa idea. Si tratta di un presupposto ideologico che può essere formulato in maniera più o meno sofisticata, ma la cui sostanza concettuale si riduce a poche proposizioni tipiche della political correctness: non è ammissibile alcuna disuguaglianza, nemmeno sul piano delle capacità, perché ogni disuguaglianza ha un'origine sociale; tutti possono fare tutto, qualunque gerarchizzazione sul piano del merito, del sapere scientifico, dei valori artistici, tra le culture, ecc. va respinta come antidemocratica».*¹⁷

Eliminare la fatica che ogni impresa umana comporta, rimuovere la dimensione intrinsecamente elitaria del sapere come di ogni

¹⁷ G. Stelli, «La riforma della scuola», in *Punti critici*, n. 1, maggio 1999, p. 93.

opera creativa, significa cedere poi alla «sconfinata, cinica indulgenza verso l'ignoranza degli studenti, razionalizzata come riguardo per l'«espressione personale» e l'«autostima»». ¹⁸ Ma nell'arte e più in generale nel lavoro intellettuale, ancor più che in altri ambiti, le élite sono necessarie. L'importante è che la loro composizione non rimanga statica, che siano aperte a chiunque mostri talento, rigore, creatività qualunque sia, poi, il suo sesso, il rango sociale, il colore della pelle. Umiliare l'ingegno in nome di un egualitarismo grottesco significa produrre una cultura in cui tutte le opere sono grige e sul nero dell'intelligenza oscurata rimane a splendere solo la luce catodica 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 alla lettera non può realizzarsi. Il criterio del merito, in pratica, non ha alternative. Può essere nascosto, taciuto, pubblicamente respinto e tuttavia la società umana appare per natura stratificata, al punto che in realtà non si comincia neppure alla pari, data l'instirpabilità delle differenze di intelligenza e di carattere. Molte qualità possono, certo, essere rafforzate o depresse dall'ambiente familiare e sociale ma non possono essere introdotte dall'esterno. È, questa, una verità antropologica che per millenni è stata ritenuta semplicemente ovvia. Solo da qualche tempo, da Rousseau, è stata messa in discussione. Fino poi a ritenere evidente la tesi opposta che fa coincidere la giustizia non col riconoscimento dei diritti dei più competenti, laboriosi, intelligenti – di coloro, quindi, che migliorano il vivere di tutti – ma con il compensare ogni tipo di pigrizia, parassitismo, superficialità e arroganza in nome di un egualitarismo assoluto e del tutto ideologico che rappresenta, però, un paradossale ritorno alla divisione degli uomini in gruppi tribali. È quanto accade in una società, come quella americana di oggi, nella quale funzioni, posti di lavoro, iscrizioni ai *college* sono sempre più rigidamente ripartiti in quote etniche, sessuali, di reddito. In ciò si può vedere un arre-

¹⁸ R. Hughes, *La cultura del piagnisteo*, trad. di M. Antonielli, Adelphi, Milano 1994, p. 87.

tramento all'identità data non dal valore del singolo – qualunque sia la sua provenienza, condizione, sesso – ma da quello del gruppo, del clan, di una qualche categoria. Bisogna invece tornare a difendere con forza il singolo con il suo merito. L'egualitarismo ha, infatti, prodotto quanto già Tocqueville nel secolo scorso e Ortega y Gasset negli anni '30 avevano visto: non il potere di tutti ma quello dei demagoghi capaci di muovere e condizionare le masse. Il progressivo abbassamento qualitativo delle scuole è certamente funzionale alle politiche di massa. Il 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 USA, e sempre più 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.

Non è forse vero che 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 il numero strabordante 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 la trasmissione del 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 quella di trasmettere conoscenze, saggiare e orientare le persone, esaltare il valore dell'apprendere, rafforzare la natura culturale dell'animale uomo. Se diventa incapace di svolgere questo suo compito, la scuo-

la si riduce alla conferma del pregiudizio anticulturale di Rousseau, del suo tirannico ottimismo, di quell'errore antropologico fondamentale che tanto ha contribuito alle tragedie politiche e ideologiche del Novecento.