

LA DEMOCRAZIA
ESAME DELLE CONDIZIONI, PROSPETTIVE, POSSIBILITÀ –SU TUTTI I PIANI
COMUNE DI PONTASSIEVE (FI) –SALA DEL CONSIGLIO –ORE 21

21.11.2014 - “SISTEMA” DELL’ISTRUZIONE E FORMAZIONE - “sistema” dei saperi e apparato scolastico, configurazione, condizione attuale, modificazioni – democrazia legale, democrazia sostanziale.

PREMESSA

Come introduzione, è utile sentire questo importante pensatore, Cornelius Castoriadis, *L’istruzione e L’unico valore* (questi video di Castoriadis –parla in greco, ma vi sono chiari sottotitoli in italiano –sono reperibili su www.nea-polis.org). E tratteremo del “sistema” dell’istruzione nel nostro paese (né varrà solo per il nostro paese). Ma prima risaliamo “alla base”: al “sistema” dei saperi. E anticipiamo: non basta dire “facciamo le cose come si deve”, “più fondi per la scuola (e l’università)”, “ripariamo gli edifici fatiscenti”, “incentiviamo gli insegnanti”, e così via –ossia, non sono adeguati i discorsi correnti, che sul “sistema” dell’istruzione (come su tutto il resto del “sistema”) procedono dall’idea che “le cose stanno così, questo è quanto e non c’è altro”, e basterebbe “far meglio, far per bene”. Perché non basta? Perché il “sistema” non è un coacervo amorfo di “pezzi”, apparati, burocrazia ed “enti” vari, ammassati e a volte confliggenti (è anche così, ma come *effetto* dell’accumulazione di operazioni statuali, *non causa*, pur diventando concausa), tuttavia “neutrali” e usabili diversamente. E anche dire “è complesso” resta nell’apparenza: no, è solo *opaco*, e si opacizza sempre più allo sguardo “di superficie” (è la storica e radicata tendenza umana a cogliere gli effetti scambiandoli per le cause), mentre le “cose” si chiariscono se si colgono gli assi portanti e la loro sostanza.

Dunque, abbiamo individuato (pur limitatamente) i *due assi* costitutivi e portanti del “sistema”, il *politico-statuale* (lo Stato) e l’*economico-capitalistico* (il capitale) –con la loro essenza di violenza, anche quando tutto è normale e legale: lo Stato, potenza organizzata sopra della società, dove si strutturano i rapporti di comando, per cui una minoranza di strati sociali è dominante e si istituisce come tale sul resto della società; il capitale, potere organizzato in cui si strutturano e stabiliscono i rapporti di comando sul piano della produzione e della società (proprietà-possesso-controllo dei mezzi di produzione e distribuzione, esproprio della gran parte della popolazione da tale proprietà-possesso-controllo, e produzione-estrazione del *surplus* volta all’accumulazione del *surplus* stesso, in quanto profitto). Ma gli *assi sono tre*: ce n’è un *terzo*, quello che, dalla nascita del mondo moderno (il modo di produzione dell’economia politica) in poi, con la sua applicazione continuativa –e sempre alla ricerca di innovazione –alla produzione-distribuzione-amministrazione, nonché al funzionamento degli apparati statuali (militari¹ e burocratici), è venuto crescendo, estendendosi, dilatandosi –fino, oggi, a straripare –e in determinate forme e modalità.

Di che si parla? Del “sistema” dei saperi, che è “messo in forma” dalla scienza –in tutti i campi, rami, settori, anche quelli detti «umanistici» –o piuttosto, anticipiamo ancora, che *si dichiara* scienza, e che è, invece, *tecnologia*²: ricerca-applicazione tecnica, forza sempre più possente, in cui si stabiliscono i rapporti di comando sul piano dei saperi e loro uso, strutturati negli apparati di ricerca, sistematizzazione, applicazione, e “incarnati” nei loro gestori e “addetti”. È anche questa una forza organizzata, che sussume e manipola la società, sempre più interconnessa agli altri due assi e a loro sempre più funzionale (per il loro mantenimento e proseguimento) –e sempre più *scatenata*, da vincoli e remore.

¹ Le applicazioni militari, o volte al controllo (in tutti i campi), sono il vasto campo, quello maggiore, per la tecnologia: la stessa “rete” di Internet è sorta come sistema di comunicazioni progettato per sussistere dopo una guerra atomica.

² O *tecnoscienza*: «tecnologia» è il termine di derivazione greca (*téchne* e *lógos*), mentre «tecnoscienza» è il termine derivante da una “fusione” di greco (*téchne*) e latino (*scientia*) –ma il loro *significato* è *identico*

I

IL “SISTEMA” DEI SAPERI

Un'altra espropriazione

Avrete tutti (o quasi) il “telefonino” in tasca –anche di recente modello (e, per accaparrarsi le “novità”, sono note le code di tanta “gente”, che per il resto ha magari pochi soldi ...) –ma sapete tutti come e perché “funziona”? (Cioè lo sapete davvero, a parte “rifischiare” qualcosa su «campi», «ripetitori», «onde elettromagnetiche», etc.) E se si guasta lo sapete riparare? E di più, sapete costruire il “telefonino”? (Ossia fare i componenti, comporli, definire e inserire i programmi, etc.) E tutti (o quasi) avrete un *computer* –magari anche di modello più recente e/o con programmi più nuovi, e così via. E poniamo in proposito le stesse domande fatte sul “telefonino”. È ovvio, sono domande retoriche –del resto, anche ingegneri informatici, se chiedi loro che cosa sia un «bit», dicono “come funziona”, “a che serve”, etc., ma non lo sanno ben spiegare. Che cosa si sta indicando? Che il *sapere*, articolato in sotto-saperi nel “sistema” dei saperi, insieme alla loro traduzione tecnica nella produzione, e insieme alla produzione stessa, sono *in mano* “altrui”.

Non si esagera: l'agricoltore conosceva le modalità (non facili) della coltivazione del suo campo; l'artigiano, il ciclo di lavorazione del suo prodotto, dalla materia prima all'“oggetto” finito; gli addetti ai cantieri navali, la costruzione e riparazione e manutenzione di una nave; i primi scienziati sovrintendevano direttamente, insieme ad abili artigiani, alla creazione degli strumenti che inventavano e che loro occorreivano –e l'elenco di simili esempi può continuare a lungo. E quanto risulta evidente è che *adesso* le conoscenze scientifiche e tecniche in gran parte dei campi e in primo luogo in quelli di primario “peso” e importanza, sono *al di fuori* della massa di addetti e utenti, sono monopolio di grandi imprese transnazionali e connessi centri di ricerca-applicazione tecnica (con tanto di poco espugnabili «brevetti»). Esattamente come i grandi mezzi di produzione –diretti e indiretti –sono proprietà-possesso-controllo di “pochi” e come le leve del comando statale sono proprietà-possesso-controllo di “pochi” (con le ristrette strutture dirigenziali-organizzative che persistono nel tempo e con “pochi” politici che ogni tanto si danno il cambio al governo, ma sempre “pochi” restano) –i “pochi”, il «potere di pochi»: l'oligarchia, come si è detto.

Così si struttura, si pone e si impone, il *comando* nel nostro mondo (il modo di produzione dell'economia politica), e tale comando si viene sempre più realizzando *anche* tramite il monopolio (*ristretto*), l'utilizzo (*generalizzato*) e l'imposizione (*estesa a tutti*), nella produzione-distribuzione-controllo, di un “sistema” dei saperi che si traduce nelle, e coincide e si identifica con le, sue applicazioni tecniche –che è questa stessa “cosa”.

Pensate: che cos'è uno strumento, un utensile? Un potenziamento delle umane capacità psico-fisiche di operare. E che cos'è un macchinario? Un ancora maggiore potenziamento, che tende a contenere l'uso diretto delle capacità psico-fisiche, svolgendo un processo per conto proprio (e in maniera più potente, veloce, precisa, etc.). E dunque che cos'è l'informatica? La riproduzione e l'utilizzo di *parte* delle capacità mentali (il *versante logico*: coerenza e conseguenza, con finalità mirate e specifiche)³, che serve per le comunicazioni (in senso lato) e, applicata ai processi di produzione-distribuzione-controllo, a renderli più veloci, funzionali, efficaci –*automatizzandone* sezioni sempre più ampie. Il che è senz'altro utile ed efficace, ma –poiché “tutte le cose che possono camminare vanno insieme al loro complementare e opposto” –nel contempo assorbe ed *espropria* l'azione diretta e viva, sociale e personale, fisica e mentale, degli esseri umani.

Così (come si è detto nell'incontro precedente), la produzione-distribuzione-amministrazione su

³ Perciò è *una parte*, e *solo* una parte: serve per sviluppi logici, grandi calcoli, proiezioni, prove di modelli, simulazioni, etc., tuttavia non vi rientrano, e non vi possono essere comprese, né l'intuizione, né la transduzione (analisi in base rapporto fra una possibilità tendenziale e/o perseguita e le condizioni esistenti), né il pensiero dialettico (per cui il movimento della realtà procede nel rapporto fra opposti, necessari e complementari, nel loro incontro-scontro), né la relazione dinamica fra logica e dialettica –chi parla e straparla di «intelligenza artificiale» lo fa o per propagandarla, o per aumentarne la fascinazione, o per la propria mitomania (più o meno indotta), mentre concretamente si tratta di questi sviluppi tecnologici e della loro applicazione, e della ricerca di ulteriori inerenti sviluppi tecnologici, volti alla sempre maggiore *automazione* nella produzione-distribuzione-controllo.

processi e macchinari a base informatica aumenta esponenzialmente i procedimenti stessi e la quantità di prodotti (beni, ma anche funzioni e servizi), *ma* richiede –in proporzione –un minor numero di addetti. E così la relazione effettiva e continua fra lavoro manuale e mentale (si parla della grande produzione, distribuzione, contabilità, controllo) si riduce, fino a quasi evaporare, perché l’operatività avviene in maniera automatica –o comunque vi tende, avvenendo in maniera para-automatica o semi-automatica (però, intanto, ulteriori sviluppi verso il pieno automatismo incombono ...) –in base a un “sistema” di saperi che è estraneo a chi ne è sussunto e ne usa esiti e procedimenti, che domina, comanda e “si incarna” nei procedimenti, procedure e macchinismo.

La conseguenza è evidente: *perdita di conoscenza*, quindi *di controllo*, perciò *di autonomia*, per la massa di addetti alla produzione, distribuzione, mansioni dello stesso controllo. Nel contempo, l’*espansione* di tali procedimenti e procedure e macchinismo a sempre più ampi campi, rami, settori, comporta non solo l’ulteriore e sempre più spinta *parcellizzazione delle attività e nelle attività* (frammentazione delle mansioni in procedure e macchinismi sempre più articolati), ma anche l’ulteriore e sempre più spinta parcellizzazione del “sistema” dei saperi in *specialismi, sotto-specialismi, iper-specialismi*, richiesti dal mantenimento, e dalla costante ricerca di maggiore efficacia, di tali procedimenti e procedure e macchinismo.

Da due cadute al sapere presente ...

Alla base della situazione attuale vi sono *due cadute, ripetute*. La *prima*, più antica, risale dalla creazione del sapere (non solo sul piano filosofico, storico, letterario, artistico, teatrale, ma anche su quello scientifico e tecnico), realizzata nel Mondo antico, nell’antica Ellade, alla sua dispersione ed evaporazione con il dissolvimento del Mondo antico. La *seconda*, sempre antica, ma meno, risale dalla ripresa del sapere antico nel Rinascimento (dalla prima alla seconda Rinascenza), alle sue modalità e alla caduta –ancora storica, sociale, politica, culturale –interventiva in/su tale ripresa, caduta determinatasi con la, e nella, transizione al mondo moderno.

Qui lo si accenna e basta: non vi sono spazio e tempo per entrare in merito. Diciamo solo che il mondo moderno rivendica a sé quella che si chiama «rivoluzione scientifica», però tale «rivoluzione» contrappone all’idea antica, e poi rinascimentale, della relazione combinata e armonica degli esseri umani con la natura del mondo in cui esistono, l’idea della natura “aliena” e, in sostanza, nemica, il che chiede di *essere scettici e diffidenti* rispetto a essa, e richiede che la natura stessa vada piegata, costretta, forzata, tramite la potenza di scienza e tecnica, per gli scopi umani che il mondo, con la sua natura, *non offre*. Questo è l’“impianto” di fondo della «rivoluzione scientifica». Sviluppi scientifici e applicazioni tecniche sono venuti, non linearmente, ma comunque *di conseguenza*. E perché questo “impianto”? Perché l’idea che il sapere comandi al potere è un’antica, ma perdurante e sempre riaffiorante, *illusione* dei filosofi e pensatori: è il *potere* (politico-statuale ed economico-capitalistico) che *comanda il sapere*, e che lo “mette in forma” –a «propria immagine e somiglianza», e al proprio servizio⁴.

È così che la scienza-tecnica si trasforma e deforma nel dispiegamento del mondo moderno: sempre meno via di sviluppo e liberazione –del pensiero e delle condizioni sul piano storico, sociale, personale –e sempre più forma di comando, fino all’oppressione –via parallela e combinata di espropriazione, come si è detto, e di riduzione dell’autonomia, sociale e individuale.

Come mai? Qual è la sostanza di questa moderna scienza-tecnica? Vediamo di semplificare, senza però ridurre. Allora, che cos’è *una (la) scienza*? Un sapere che si basa su una *teoria scientifica*. E che cos’è una teoria scientifica? Quella che *risulta da un’ipotesi teorica* (a cui si perviene per varie vie, dall’induzione alla deduzione, senza tralasciare –anzi! –l’intuizione), la quale dà vita a un *modello teorico*, che si articola in un insieme di implicazioni ed esplicazioni, e di possibili applicazioni. Ebbene –dalla, e nella, sua creazione –tali scienze (teorie scientifiche)

⁴ Infatti, pur limitandoci qui ad accennarlo, va detto che alla base della transizione al mondo moderno c’è lo schiacciamento delle ultime repubbliche comunali (in primo luogo la Repubblica fiorentina) e l’affermazione dello Stato assoluto, insieme alle prime modalità di accumulazione capitalistica (non avvolta nelle corporazioni artigianali): il sapere assunto dalla ripresa rinascimentale viene *di conseguenza* “performato” agli/dagli imperativi ed esigenze del potere, rompendo con via diversa, quella della scienza antica, ricomparsa appunto nel Rinascimento.

riguardavano *settori specifici* dell'attività umana nella sua relazione con la natura e con la natura dell'uomo, e ognuno di questi settori ne era il *campo di intervento* (quindi, *anche di verifica*), progettando, proponendo e attuando o miglioramenti, o potenziamenti, o nuove modalità di efficacia, per *quel* campo (con tanto di interventi, strumenti, macchinari, etc.). Ma *senza* alcuna "totalizzazione": in ogni campo c'era ciò che era *implicito* ed *esplicito*, e costituiva il terreno di iniziativa, ma si era coscienti di ciò che ne restava *escluso*, che poteva porre in discussione teoria e modalità di "trattamento" del campo affrontato – insomma: senso e confini della scienza e della tecnica erano ben compresi e ben indicati.

E la differenza con la scienza-tecnica moderna? Il senso e confini della scienza e della tecnica non sono più compresi e indicati in quella maniera: il mondo, con la sua natura, viene *identificato* con quanto ne affermano e con quanto vi attuano la scienza e la tecnica, mentre il modello teorico delle teorie scientifiche è, in genere, il risultato della tecnologia già in atto – perciò, la scienza-tecnica è assunta (esplicitamente, o comunque nei fatti) come se *essa* stessa fosse il mondo, la natura, la realtà. In altri termini, la scienza-tecnica della modernità *si costruisce* trattando i «fenomeni» (ossia lo svariato dispiegarsi del "modo d'essere" del mondo, della natura della realtà) secondo le sue tanto astratte, quanto mai discusse, modalità concettuali, che non solo sono predeterminate e strutturate, ma vengono anche scambiate con l'"essenza" delle "cose" – il che significa scartare i fenomeni che "non corrispondono" e comporta non tenere conto di quanto viene escluso: si sentenzia, si decide, si applica e ... via! E poi? Be', ... si vedrà. Di qui le costanti *ricadute* (a causa dei «fenomeni» scartati e della non-considerazione di quanto viene escluso), *su tutti i piani*: da quelli della natura (disastri dell'ecosistema, dell'assetto ambientale, della produzione agro-alimentare, dell'uso delle risorse, etc.) a quelli della società e dei singoli individui (massacri a livello economico, degrado delle relazioni sociali, "disagi" e crescenti "problemi" psichici, etc.). E proprio queste ricadute impongono o comunque richiedono ulteriori ricerche-progetti-interventi, i quali implicano *ancora maggiori specialismi parcellizzati*, che però procedono secondo lo stesso "impianto" e le medesime procedure, e quindi comportano altre ricadute ancora: un circolo vizioso, anzi una spirale, che si avvita su se stessa – verso il basso.

La scienza-tecnica della modernità si propone e appare come "più avanzata" di quella antica (mentre, in realtà, è proprio allora che è stata creata), ma, invece, non si basa su effettive e reali novità, ma soltanto sui *residui* di quella antica, poi sviluppati e "performati" in base al potere del politico-statuale e dell'economico-capitalistico, e privati di quella consapevolezza di senso e confini che si è detto, e quindi su una concezione come minimo non ben compresa, ma in generale soprattutto occultata e negata – e ormai per lo più ignorata. Il che è stato ben "truccato" nell'ideologia, già a partire dall'"archiviazione" del pensiero antico e poi rinascimentale attuata dall'Illuminismo e poi ancor più compiuta dal Positivismo (ma anche questo è un altro discorso, da sviluppare e approfondire in altra eventuale occasione).

A ogni maniera, è così che ci ritroviamo con l'attuale "sistema" dei saperi, scissi dall'"impianto" originario delle teorie – in cui ritroverebbero senso e confini – mentre i modelli teorici di tali saperi appaiono agli addetti come "cose concrete", "oggetti veri". Che possono venire colti, però, solo dai "pochi", eletti a tali funzioni e mansioni, mentre la "gente" – ivi compresa quella "gente" che segue i cicli di studio fino alle facoltà universitarie – li può soltanto ingurgitare e assimilare, come se fossero la "verità rivelata" della realtà.

Il "sistema" dei saperi perdurante, ma in crisi

I concetti della scienza, via via ridotti a *spezzoni franti e residuali*, a questo punto possono essere usati appieno da chi se ne voglia servire – i *media* e loro addetti, e pubblicitari per conto di imprese e istituti di ricerca vari, in primo luogo – per servirsene allo scopo di impressionare e avvincere, convincere e subordinare, la "gente". Strabordano, in tale maniera e perciò, le scienze di ... tutto – dallo scientismo che invade i campi «umanistici» e li frammenta in cento e uno specialismi, fino alle «scienze della formazione»⁵, alle «scienze della comunicazione», a quelle «turistiche», perfino

⁵ Che non formano proprio nulla e nessuno, ma soltanto "performano" al "sistema" dei saperi.

quelle «occulte» – e i «festival della scienza», infarciti di vari «effetti speciali», di video “esplicativi”, conferenze volgarizzanti, e la scienza-tecnica viene proposta come “bene di consumo”, con la “gente” resa sempre più subalterna e frastornata, e soprattutto inetta a pensare *da sé* a qualcosa di sensato.

In verità, il “sistema” dei saperi, con la scienza-tecnica che vi sovrintende, è ormai *in crisi* (come tutta la realtà della «globalizzazione» politico-statuale ed economico-capitalistica, in cui si situa). Sappiate solo questo: l'*ultima* vera ed effettiva *invenzione*, che è quella da cui si è mossa l'informatica, è del 1946, potenziata negli anni cinquanta del Novecento da quella dei microprocessori – e poi, *niente*, ma solo applicazioni più applicazioni più applicazioni ai diversi campi, rami, settori ...

La ricerca che insiste e persiste a denominarsi «scientifica» è ormai *solo tecnologia e applicazione tecnologica* – accompagnata da ipotesi più o meno (e per lo più meno) fondate, spacciate per teorie scientifiche. Pensate: lo stesso «big bang» che avrebbe generato l'universo, non è altro che un'ipotesi, ma tutti gli “scienziati” lo assumono e pongono come dato di fatto – tanto che viene in mente la defunta Margherita Hack, la quale ormai non aveva nulla da perdere né da guadagnare, e diceva sinceramente: “l'infinito? E chi l'ha mai visto o lo vede! Ma fanno a chi la spara più grossa”. E infatti, abbiamo scoperte di «particelle» sub-atomiche su «particelle», indicazioni di prospettive e possibilità inusitate, esaltazione della scienza che ha colto, coglie e coglierà essenza e sostanza di tutto – perché? Perché la tecnologia è, sí, il terzo asse del “sistema”, ma *dipende* comunque *dai finanziamenti* – tramite parte del *surplus sociale* estratto dallo Stato o tramite gli investimenti del capitale – per cui va offerto costantemente “qualcosa”, come prospettiva e promessa di ulteriori applicazioni, per ottenere fondi, e fondi, e ancora fondi ...

Ma, in realtà, la tecnologia attuale procede tramite progettazioni basate sull'empiria o sulla semi-empiria (ossia sulla pratica tecnica, e anche sulla “praticaccia”), in cui i “nodi” teorici fondamentali, con le loro implicazioni e possibili ricadute, sono messi da parte, perché ciò che conta è soltanto la realizzazione di ogni specifica applicazione – l'efficacia è ciò che conta, ma l'efficacia non è criterio di verità, bensì solo di ... efficacia: così, si possono produrre buoni trattori oppure capaci carri armati, si possono mettere in atto capaci reti di comunicazione oppure di occhiuto controllo sociale, si possono manipolare microrganismi per produrre medicine (ma quali siano davvero utili e quali no, è anche questo è un altro discorso⁶) oppure armi biochimiche di distruzione di massa, e così via. Un solo esempio, piuttosto chiarificatore: gli Organismi geneticamente modificati “funzionano”, però non c'è alcuna comprensione del rapporto fra modifiche genetiche apportate e i risultati, conseguenze, ricadute, e infatti si tratta soltanto dell'esito pasticciato di una gran messe di dati comparati e di messe in pratica – e ciò che ne consegue ... non si sa; ed eventuali catastrofi ambientali e agro-alimentari? Mha, ... si valuterà.

Precisamente da queste condizioni del “sistema” dei saperi non può che conseguire, appunto, lo spezzettamento frammentato in specialismi, sotto-specialismi, iper-sub-specialismi e così via – privi di ogni capacità, possibilità e intenzione di interrelazione fra di loro – mentre avanzano e si frammentano, a loro volta, professionalismi, sotto-professionalismi, iper-sub-professionalismi delle e nelle capacità di applicazioni tecniche.

Tutto ciò, benché proposto e imposto nel nostro mondo come un vero e proprio *totem*, a cui inchinarsi e sottomettersi, ha poco o niente a che fare con la scienza, ma ha invece a che fare con prestazioni per la produzione, distribuzione, controllo, ossia per le finalità di Stato e capitale, mentre la scienza-tecnica – il cui carattere sarebbe del tutto palese, se non fosse accuratamente e costantemente occultato –, con la tecnologia, ossia l'applicazione tecnologica che la sostanzia, ha assunto un ruolo *relativamente autonomo* (nei limiti, come si è detto, dell'intreccio con Stato e capitale, e dei fondi necessari) e svincolato dalla catena di esiti e ricadute.

⁶ Sulla medicina – componente di ultra-frammentazione e di iper-specialismi del “sistema” dei saperi – connessa alle docenze accademiche, ai vari istituti di ricerca, alle multinazionali riunite nella «Big Pharma», medicina che si attesta e struttura nel grosso apparato (statale-semiprivato-privato) della «sanità», medicina in cui si manifesta appieno il “carattere” (di cui si è detto) della scienza-tecnica, con tanto di forti ricadute (discutibili e spesso letali) in tutte le modalità dei «protocolli» e delle diagnosi-prognosi-cure, va aperta e condotta un'analisi specifica.

Che ciò serva, in generale, al “meglio” per gli esseri umani è, come minimo, più che discutibile. E che, in particolare, possa avere un ruolo fattivo nella trasmissione dei saperi è ancora più discutibile. Infatti, il “sistema” dei saperi *non si trasmette*, o meglio, lo fa nella forma che lo caratterizza: assunzione di “pochi” per proseguire nel complesso dei suoi comparti, e trasmissione di qualche “pezzo” ipersetoriale e iperparcellizzato – lasciando “scoperto” tutto il resto e non dando alcun senso, né fornendo, di conseguenza, nessun interesse, se non quello interessato di trovare una qualche collocazione nel contesto presente: la crisi del “sistema” dei saperi si somma allo stato critico generalizzato.

La democrazia

In proposito c'è ben poco da dire: questo “sistema” dei saperi, che pur si pone (almeno da noi, almeno in Occidente) sotto la veste della democrazia formale, è organicamente *nemico* della democrazia sostanziale.

È la sua *interna* strutturazione – o, se vogliamo, “destrutturazione” in mille settori, ma funzionale a ciò che esso è – e la sua *esterna* funzionalizzazione – applicazioni tecniche su applicazioni – che lo caratterizzano per essere estraneo al popolo – traendone solo via via qualche nuovo “addetto” per continuare a essere ciò che esso è. Donde la posizione polemica che si è via via espressa riguardo agli “esperti”, di qualsivoglia ramo, comparto, settore: in che cosa consiste il loro essere “esperti”? E chi li ha dichiarati tali? E perché rimettersi a chi fa parte di questo “sistema” dei saperi? Il che non significa – beninteso – che non via siano esperti (senza virgolette) di qualche settore, che invece procedono diversamente, le cui competenze possono essere fattive e vanno prese in considerazione – ma il tutto va sempre accuratamente considerato e vagliato, senza “rimettersi”, e sottomettersi.

E allora, la democrazia? Quella effettiva, quella intesa «in senso proprio», su questo piano passa soltanto attraverso l'*appropriazione* – che è nel contempo, *creazione* – di un sapere ricomposto, in base a una visione tanto antica da essere perciò del tutto nuova della scienza e tecnica, del suo senso e confini, e in base a una visione sensata di presente e avvenire degli esseri umani.

È mai possibile? Nonostante il molto, tanto, troppo che si oppone e contrappone – nonostante tutto, va comunque detto di sí, perché:

mille sentieri vi sono non ancora percorsi; mille salvezze e isole nascoste nella vita. Inesaurito e non scoperto è ancora sempre l'uomo e la terra dell'uomo – F. Nietzsche, *Così parlò Zarathustra*.

Ma, per questo, è decisivo – va ripetuto e ribadito quanto si è già detto – che si inizi a comprendere e progettare e attuare la via di fuoriuscita, che è la comprensione e costruzione, e la messa in atto, della *democrazia sostanziale*.

Pontassieve (FI), 21 novembre 2014

MARIO MONFORTE

II

IL “SISTEMA” DELL’ISTRUZIONE E FORMAZIONE

Formazione, cultura, scuola

Un tempo non era infrequente sentir dire da parte della “gente”: “a scuola ci si fa una cultura”. Ma la cultura è altra cosa: comporta stile di vita e identità, che, di conseguenza, improntano di sé il rapporto con la realtà. In questo senso si può affermare che, per esempio, un pastore sardo può avere una vera cultura, in quanto mutuata dall’aderenza al proprio ambiente, a consuetudini e stili di vita. E invece, sempre per esempio, un frequentatore assiduo di qualche biblioteca non la possiede necessariamente. Quest’ultimo potrà essere un erudito, ma non per questo avrà una cultura. È anche certo, tuttavia, che la conoscenza dei problemi, l’approccio critico agli stessi, nonché il rigore dell’analisi, ne sono presupposti indispensabili.

Quanto in un ambiente contadino derivava dalla conoscenza “naturale” di quel mondo e dall’aderenza ai cicli e ritmi di quella realtà – il che conferiva a chi viveva in quei luoghi una cultura specifica –, in una realtà urbana e, più in generale, in una società detta «complessa», presuppone la lettura attenta dei meccanismi che regolano quella realtà, delle costanti che la governano, degli orientamenti e vincoli che la condizionano. Servono capacità di analisi e di discernimento, che sappiano dunque orientare di fronte alle scelte proposte e sempre più indotte – spesso, di fatto, imposte –, con il supporto di un’invasione pubblicitaria via via sempre più strabordante, da provvedimenti di svariata natura messi in atto da chi è preposto a legiferare, nonché dalla presentazione di quei provvedimenti da parte di *media* per lo più aderenti al punto di vista e agli interessi dominanti, a cui di buon grado si adeguano.

Qual è l’“entità” che dovrebbe dare strumenti che attrezzino a orientarsi in questo “ginepraio”? In primo luogo, *dovrebbe* essere la scuola. Dovrebbe: se no a che cosa servirebbe un ciclo scolastico che vada oltre la scuola elementare o, tutt’al più, la media inferiore? Per leggere, scrivere e far di conto, o poco più? E, se non per questo fine, perché passare tanti anni sui banchi?

Il ruolo della scuola

Dunque, qual è *oggi* il ruolo della scuola? Quello di provvedere alla formazione e qualificazione della forza-lavoro – si diceva alcuni anni fa, in ambienti sindacali e “di sinistra”.

Il che, pur non essendo fuori luogo, presentava però qualche ambiguità, in quanto tendeva a lasciare in ombra l’aspetto formativo del cittadino, quasi che fosse da privilegiare, invece, la capacità di aderire adeguatamente alle esigenze lavorative.

In un periodo successivo veniva spiegato ai colleghi dagli insegnanti, per esempio, o di materie tecniche, o di ragioneria, o tecnica aziendale, che, in incontri intercorsi in rappresentanza dell’istituto e alcune imprese – incontri che già allora si tenevano a scadenze relativamente costanti –, veniva loro richiesto di non dare una preparazione *troppo specifica* agli studenti, di modo che fossero più duttili, flessibili e intercambiabili, disponibili quindi alle varie mansioni che «il mercato avrebbe richiesto».

La scuola si adeguò – e abbastanza rapidamente, considerata la lentezza dei tempi normalmente necessari per avviare alcunché in quell’ambiente. Nei programmi degli insegnanti – spesso ignari delle finalità sottese – veniva specificato, come richiesto dalle disposizioni e oggetto di corsi di aggiornamento, nonché da circolari ministeriali, che l’impostazione didattica doveva mirare a una preparazione *elastica*, tale da garantire *capacità di adattamento* alle varie e diversificate mansioni richieste dal mercato del lavoro.

Perché la scuola nel suo insieme – non solo presidi e insegnanti, ma anche gli studenti e le stesse famiglie, ivi comprese quelle meno agiate – si è adeguata a tanto senza batter ciglio?

Per quanto riguarda i presidi, tale atteggiamento è comprensibile, se si rifletta su un’osservazione di Karl Marx, trascurata come marginale dalla *vulgata*, in realtà illuminante: i *preposti a una funzione* avrebbero finito inevitabilmente per *identificarsi* con il ruolo ricoperto. Non altrettanto automatica è la comprensione dell’adeguamento del corpo insegnante e degli studenti. A tale scopo può aiutare uno sguardo retrospettivo.

Andando un po' a ritroso ...

Nel secondo dopoguerra la scuola si presentava come l'aveva configurata la «riforma Gentile», (1924), in cui i differenti indirizzi, successivi alla scuola elementare, prefiguravano gli ulteriori sbocchi e, in ultima analisi, le future «classi dirigenti». Dopo la scuola elementare erano previsti tre indirizzi, ciascuno di tre anni: industriale, commerciale, scuola media. Per i primi due indirizzi post-elementari c'era poi l'immissione nel mondo del lavoro, per la scuola media i piani di studio prevedevano un successivo percorso nella scuola secondaria: istituto tecnico, istituto magistrale, licei.

Tale impianto condizionava prematuramente le scelte degli allievi, obbligati da quel modello a decidere anzitempo del loro futuro. Si arrivò a una parziale revisione di questa struttura con l'istituzione della «scuola media unificata» (1962), che aboliva la precedente tripartizione del percorso post-elementare, unificandolo nella scuola media inferiore. Un progetto organico di rinnovamento complessivo non venne, però, mai affrontato: ci si accontentò di scelte di piccolo cabotaggio, sostanzialmente navigando a vista.

Neppure il '68, che pur mise in discussione l'intero apparato scolastico, comportò una revisione radicale dell'impianto: ci si limitò a liberalizzare gli accessi all'università e i piani di studio, mantenendo, però, la tripartizione della scuola media di secondo grado – istituti tecnici, istituto magistrale, licei – consentendo che tutti questi tre indirizzi – i cui programmi rimanevano sostanzialmente inalterati – aprissero le porte a ogni facoltà universitaria.

Sull'onda delle contestazioni di quegli anni si fece strada la rivendicazione di un controllo dei lavoratori sulla scuola. Era il periodo in cui si chiedeva che i consigli di classe (insegnanti e preside) venissero aperti alla partecipazione del «mondo del lavoro». È il caso di ricordare come già la riforma della scuola media inferiore riflettesse esigenze opposte, quelle degli allievi (e delle loro famiglie) di posticipare una scelta di indirizzo, e quella «padronale», per cui troppo ignoranti non servivano più. Anche nel '68 si verificò un analogo incontro-scontro di opposti interessi: il «sistema» riuscì ben presto a recuperare a proprio vantaggio le spinte innovative; il «mondo del lavoro» non entrò nei consigli di classe, in cui entrarono, invece, le famiglie, grazie agli artigiani del conservatorismo democristiano. Per essere più precisi, con le famiglie entrò, in un certo senso, anche il «mondo del lavoro»: ma non quello delle fabbriche, delle officine e dei cantieri, bensì quello di professori, medici, ingegneri, o, tutt'al più, commercianti grandi e meno grandi, impiegati, meglio se di livello medio-alto, etc.

Vi fu, in seguito, un fiorire di sperimentazioni di vario tipo nei diversi indirizzi, sicché negli istituti convivevano vecchi e nuovi percorsi in uno stesso impianto iniziale. Alcune sperimentazioni, strutturate in maniera più seria, ebbero però breve vita, finché il tutto non venne assorbito in un calderone pressoché unico, per l'esigenza di «tenere i ragazzi lontani dalla strada»: Gli istituti tecnici (industriali e commerciali) assunsero presto il ruolo di «contenitori». Va da sé che quel minimo di serietà che ancora ci poteva essere – pur in un'impostazione di fondo avvertita spesso dagli studenti e dagli insegnanti più accorti e meno ossequianti come lontana dalle effettive problematiche e dai reali interessi, e in un coacervo di contenuti talora trattati in modo da renderli ancor più distanti –, ebbene, quel minimo residuo di serietà aveva poca ragion d'essere rispetto all'esigenza indicata, preminente e riaffermata dai capi d'istituto, peraltro in ottemperanza alle circolari ministeriali.

Intanto – dato anche lo scadimento che in parallelo si verificava nelle università – gli insegnanti arrivavano nella scuola (quando ci arrivavano ...) sempre più impreparati, e quelli che già c'erano, se pur avevano un minimo di professionalità, si trovavano spesso in difficoltà a utilizzare, per esempio, il *computer*, che cominciava a diffondersi nelle scuole, scontando talora un *deficit* di aule o apparecchiature, nonché di preparazione adeguata a un proficuo uso didattico di quello strumento per non parlare dei libri di testo, spesso molto voluminosi e sempre più impoveriti nella qualità dei contenuti presentati.

Un interessante autore francese, Jean-Claud Michéa, ha illustrato egregiamente nel suo libro, *L'insegnamento dell'ignoranza*, quanto sta avvenendo. Che non è affatto casuale. Non c'è lavoro

per tutti –sostiene Michéa –ma soltanto per una minima parte. E allora, che fare? In documenti destinati alla lettura di pochi, e difficilissimi da visionare, Michéa ha trovato queste “perle”, che dovrebbero rappresentare gli orientamenti dei pochissimi che decidono sul futuro di milioni di persone: una preparazione qualificata va riservata a chi è destinato a ricoprire ruoli di responsabilità, un numero molto ristretto, una fascia d’*élite*. Per una larga maggioranza, basterà un’infarinatura di notizie generiche, tali da consentire lo svolgimento di mansioni di livello inferiore, comunque soggette a una rapida obsolescenza. Ragion per cui sarà opportuno assumere sempre nuovo personale, fornito di nozioni aggiornate, ma ugualmente di bassa levatura, da licenziare di volta in volta al momento opportuno, dato che non merita immettere risorse per l’aggiornamento e la qualificazione dei lavoratori già in servizio. E per tenere occupate masse crescenti di giovani, senza prospettiva di un qualsivoglia sbocco occupazionale? Ma vi sono pur sempre gli svaghi a buon mercato proposti da *talk show* televisivi e altre amenità, nonché i *video games* a disposizione sul *computer*! Insomma, *panem et circenses*: il motto del Basso impero romano, e di ogni fase di decadenza.

Imposizione e accettazione

Perché tranne qualche protesta, che rimane infine sostanzialmente marginale, tutto questo viene supinamente subito?

Come ciò accada può essere spiegato, situando quanto illustra Michéa nella perdita di memoria storica e nella mancanza di strumenti di lettura critica –che non vengono forniti né dalla scuola, né dai vari *media*, i quali, anzi, in quanto mezzi di distrazione di massa, fanno di tutto per offuscare la comprensione di quanto sta avvenendo –e nell’altro fattore, che concorre a questo tanto opportuno “lavaggio mentale”: l’interconnessione, fin dagli inizi, della politica scolastica con le esigenze della crescita di Stato e capitale in Italia, dalle quali è stata condizionata e plasmata.

Tutto questo risulta evidente se si osservi il tipo di impianto che ha caratterizzato la scuola ben prima della «riforma Gentile», ossia fin dagli albori dell’unità d’Italia, con la «legge Casati». L’atto di nascita e, per molto tempo, l’asse portante del sistema scolastico italiano, è stato costituito dalla «legge Casati» –dal nome dal ministro della Pubblica Istruzione del Regno di Piemonte, legge che fu completata dal regolamento applicativo del 19 settembre 1860.

Con questa legge, la classe dirigente del neonato Stato unitario italiano si dava il proprio apparato ideologico e formativo per la continuità dei rapporti di produzione e sociali storicamente dati, determinati *allora* dalla borghesia agraria e industriale-commerciale del Nord, alleata sempre più organicamente con la borghesia terriera e i grandi proprietari, soprattutto del Sud⁷. La gestione delle istituzioni scolastiche e formative venne assunta direttamente dallo Stato. Oltre a organizzare centralmente le istituzioni preunitarie, sottraendole all’egemonia del clero e ai vari particolarismi locali, compito dello Stato – venne affermato – era quello di formare ceti medi che costituissero il corpo dell’organizzazione statale complessiva (burocratica, amministrativa, militare, ideologica), nonché fornire i quadri intermedi nei settori produttivi e nei servizi – con funzione sociale di *trait-d’union* tra classe dominante-dirigente e classi subalterne, e con funzione di agenti sociali del controllo, della sottomissione, e all’occorrenza della repressione, delle masse subalterne⁸.

Le molteplici stratificazioni di ruoli e funzioni del corpo insegnante (e per certi aspetti anche non-insegnante) erano equiparati a quelli dei funzionari di grado inferiore della Pubblica Istruzione (e degli apparati statuali): dovevano, insomma, essere i guardiani dell’ordine costituito, trasmettere l’ideologia dominante, formare e selezionare ai vari livelli la classe dirigente, i ceti medi e infine le masse dei lavoratori, dunque la futura forza-lavoro, perché fosse riprodotta in funzione della struttura economica, della divisione capitalistica del lavoro, dell’ordine politico-statuale costituito. Né mancavano le minacce di punizione nei confronti di eventuali trasgressori di tale “missione”.

I moti insurrezionali del 1848 – che, in un contesto liberale-borghese, a opera di alcune presenze, radicali benché minoritarie, avevano avuto degli sprazzi di stampo popolar-proletario, per esempio,

⁷ G. Natale, F. P. Colucci, A. Natoli, *La scuola in Italia. Dal 1859 ai decreti delegati*, Milano, Mazzotta, 1975.

⁸ *Ibidem*.

nelle barricate delle cinque giornate di Milano, poi nell'assalto ai latifondi da parte di braccianti e contadini poveri del Sud e, qualche anno più tardi, nell'impresa di Pisacane –avevano evocato il pericolo del “comunismo” nelle classi dominanti (e nella Chiesa). Pur accentuando le contraddizioni all'interno del fronte borghese-piccolo borghese (interclassista), tali episodi non misero comunque in discussione i rapporti di forza nel panorama politico. L'impianto della «legge Casati» costituì per molto tempo, nel dopoguerra, l'*identikit* della scuola italiana, nonostante gli “aggiornamenti” introdotti a seconda delle esigenze imposte dalla classe dominante. La Chiesa non fu estranea a tali finalità. Già nel 1878 papa Leone XIII nell'enciclica *Quod apostolici numeris*, individuava nella

setta di coloro che con nomi barbari si chiamano Socialisti, Comunisti⁹ e Nihilisti il nemico principale della chiesa stessa e dell'ordine costituito¹⁰.

I principi alla base della convivenza umana dovevano essere, secondo l'enciclica, la «disuguaglianza tra gli uomini», il «diritto di proprietà e di dominio», nonché l'obbedienza allo Stato e alla chiesa. Cellula della società doveva essere la famiglia, fondata «sopra l'unione indissolubile dell'uomo e della donna», sulla subordinazione delle «spose ai mariti», dei figli ai padri. «Nei genitori e nei padroni» – recitava l'enciclica – «si trasfonde l'autorità del Padre e del padrone celeste».

In compenso di tale *assist* la Chiesa rivendicava la necessità di un controllo delle classi lavoratrici, in particolare quelle esposte all'“influenza del socialismo”, attraverso la propaganda, l'organizzazione e l'educazione «sotto la tutela della religione», favorendo le società artigiane e operaie, in modo che

avvezzino i loro soci a tenersi contenti della loro sorte, a sopportare con merito la fatica, e a menar sempre quieta e tranquilla la vita¹¹.

“Istruire il popolo quanto basta, educarlo quanto si può, più che si può”: è il motto della classe dominante, mentre per i lavoratori l'istruzione può diventare momento e strumento di presa di coscienza. Il processo della comprensione dei meccanismi di selezione di classe è però lento, faticoso e talora ambiguo, sia nei lavoratori che nelle loro rappresentanze politiche e sindacali.

Il fascismo e la scuola -e il poi ...

Nel «biennio rosso» (1919/20) l'antagonismo tra classi dominanti e lavoratori esplose, assumendo dimensioni rivoluzionarie. I costi della prima guerra mondiale erano stati altissimi: più di 600.000 morti, oltre 1.000.000 di feriti e 500.000 mutilati; inoltre 600.000 decessi per l'epidemia detta di «spagnola». La crisi economica, a cui si aggiunsero i costi della transizione da un'economia di guerra a un'economia di pace, gravò pesantemente sulle classi subalterne: i prezzi passarono da quota 100 nel 1913 a oltre quota 400 nel 1918 per effetto dell'inflazione, e la disoccupazione superò i 2.000.000 nel 1919; anche i lavoratori a reddito fisso e gli strati sociali intermedi ne furono pesantemente colpiti, mentre la grande borghesia industriale e finanziaria, gli speculatori e gli “squali” di ogni genere, si arricchivano in maniera esponenziale.

L'ondata antagonista si diffuse da Nord a Sud, vi furono lotte bracciantili (Puglia), lotte di mezzadri (Italia centro-settentrionale), occupazione di terre incolte (a Sud). L'apice fu raggiunto nel settembre del 1920 con l'occupazione delle fabbriche, che fu anche l'inizio del declino di quella “onda”, per l'isolamento in cui vennero abbandonate a se stesse le lotte da parte dello stesso partito socialista. Il padronato reagì in maniera violenta, sostenendo e promovendo la controffensiva

⁹ In verità, il Partito comunista d'Italia nacque assai più tardi, nel 1921 a Livorno, per iniziativa di Gramsci e altri (Togliatti, Terracini ...), che organizzarono la scissione dal Partito socialista –ma del '48 è *Il Manifesto* ... di Marx ed Engels: «uno spettro si aggira per l'Europa ...».

¹⁰ È il caso di ricordare che il predecessore di Leone XIII è Pio IX, che, dopo un'apparente propensione iniziale a qualche concessione, fu costretto l'11 febbraio 1849 alla fuga a Gaeta da Roma, dove fece ritorno nell'aprile del 1850: divenne famigerato per la sua intransigenza rispetto a patrioti e oppositori, che fece giustiziare in piazza.

¹¹ Natale-Colucci-Natoli, *La scuola in Italia* ... cit.

reazionaria del fascismo, finanziato infatti da industriali e grandi agrari, mentre ceti medi e piccola borghesia, delusi dai socialisti, ne costituirono la base sociale, non vedendo più nel movimento operaio un punto di riferimento.

Per quanto riguarda la scuola, il fascismo escogitò ulteriori strumenti di selezione, al fine di impedire che i ceti popolari l'utilizzassero come veicolo di promozione sociale. Mentre Gentile aveva professionalizzato la scuola superiore, la *Carta della scuola* del ministro Giuseppe Bottai (1939) la deprofessionalizzò, presentando, in tal senso, il progetto più organico di quel periodo.

Bastano pochi cenni. La *scuola primaria* venne divisa in *due cicli*: **1)** scuola elementare triennale; **2)** scuola del lavoro. I figli delle classi subalterne dovevano abituarsi per tempo al lavoro manuale. Il *secondo ordine*, si divideva in *tre rami*: **a)** scuola media triennale, riservata alle future classi dirigenti; **b)** scuola artigiana triennale, una sorta di ghetto scolastico dove coltivare «l'attaccamento al mestiere» – e non, recitava la *Carta*, «una scuola che offra [...] incentivo alla gioventù di spostare la propria condizione sociale» – affidata a maestri elementari e pensata soprattutto per il proletariato rurale e dei piccoli centri; **c)** scuola professionale triennale, che dava la possibilità di accedere alla scuola tecnica biennale, destinata al proletariato industriale e dei centri maggiori. Come affermò lo stesso Bottai, si intendeva così scoraggiare nella gioventù la «smania a proseguire gli studi» e suscitare invece l'«interesse per il lavoro manuale».

La seconda guerra mondiale e il crollo del fascismo impedirono l'attuazione di tale progetto. Nel 1951, il ministro della Pubblica Istruzione, Gonella (Dc), si ispirava alla carta di Bottai, con un disegno di legge che non venne, però, neppure discusso, anche se si trovò il modo di mantenere ai livelli inferiori i ceti subalterni attraverso le classi post-elementari, dal '55/56 diffuse in tutta l'Italia, fino all'istituzione della scuola media unica, con la legge del 31 dicembre 1962 di cui si è parlato: tale legge, nonostante limiti e contraddizioni, rappresentava comunque un passo avanti rispetto alla situazione precedente.

Scuola di massa e dequalificazione

Sempre attuali – ancorché in netta antitesi con questo “sistema” – risultano alcune posizioni di Antonio Gramsci per una scuola unica *autenticamente formativa* e contro il proliferare delle scuole professionali. Al contrario, all'avvento della scuola di massa si accompagna la *dequalificazione dell'istruzione*: abbassamento del livello culturale, trasmissione di contenuti obsoleti, accresciute difficoltà strutturali (poche aule, spesso superaffollate, edifici fatiscenti, quando non pericolanti, etc.), nessuna vera competenza professionale impartita.

Come apparato ideologico, però, la scuola funziona benissimo: deprofessionalità, comportamenti sclerotizzati e funzionali alle esigenze del “sistema”. Tuttavia, non è che una scuola di massa debba essere necessariamente dequalificata. Lo diventa, però, inevitabilmente in *questo* “sistema”: la dequalificazione e il livellamento verso il basso nell'organizzazione del lavoro si riflette simmetricamente sugli studi, così come la mancanza di professionalità aderisce a una non-richiama di professionalità. La parcellizzazione e la ripetitività delle mansioni, sia a livello operaio che impiegatizio, l'adozione di nuovi macchinari, il cui funzionamento automatico rende superflua la tradizionale abilità dell'operaio, insomma l'accelerata esecuzione automatica di operazioni rigide prefigurate e la concomitante semplificazione dei contenuti, tendono a cancellare ogni vera possibilità di quella conoscenza e competenza sull'intera parabola produttiva, che era in passato patrimonio e professionalità dei lavoratori. Di pari passo tende a scomparire l'artigianato, vissuto ormai come reperto storico residuale. La scuola come sede operativa di quell'«insegnamento dell'ignoranza» così precisamente definito da Michéa, è l'esito conseguente.

Insegnanti e studenti oggi

Per concludere, intanto poche parole sugli insegnanti. Con l'avvento del fascismo le organizzazioni cui facevano capo si sono frantumate tra chi aderiva al fascismo stesso, chi teneva un profilo defilato. e chi – pochi (anche perché la “cosa” non era granché “agevole”) – dissentiva. Come categoria però, fino, grosso modo, alla seconda guerra mondiale, in quanto parte del ceto

medio, si può affermare senza smentita che gli insegnanti erano complici e partecipi delle scelte operate dal “sistema”, usufruendo di alcuni vantaggi che ne derivavano.

Nel secondo dopoguerra, con la crescente erosione dei ceti intermedi nel contesto del processo capitalistico, gli insegnanti, a loro volta, si sono via via *proletarizzati*.

Tale condizione oggi è lampante, rispetto ai giovani che nella scuola non riescono a entrare e che, se e quando ci entrano, non sono stati adeguatamente preparati da un’università, a sua volta soggetta a una progressiva dequalificazione.

In quanto impreparati, sono spiazzati anche di fronte all’esigenza di presentare sia rivendicazioni, sia programmi efficaci e puntuali, e non hanno capacità di elaborazione autonoma, per cui, dunque, si limitano a sfilare in qualche corteo, ripetendo *slogan* più o meno bellicosi, con il sottofondo di inutili giaculatorie.

Ma neppure il personale «di ruolo» – nonostante lo stipendio sicuro a fine mese – può dirsi pago: pensionamento via via differito, revisioni ricorrenti al sistema pensionistico, proliferazione di sedute pomeridiane tanto inutili quanto sfibranti, insieme a una mole di innumerevoli documenti pletorici e irrilevanti, da compilare ai soli fini burocratici. E, a dispetto del «ruolo», questi insegnanti si sentono a loro volta obsoleti rispetto all’avanzare permanente delle nuove tecnologie e “svagolanti” rispetto al confuso coacervo di quanto sarebbe a loro richiesto di fare.

E gli studenti? Gli insegnati si trovano ormai sprovvisti di qualsivoglia autorità degna di questo nome nei confronti dei propri studenti. E gli studenti, da parte loro, sono sempre più insofferenti, interessati o semi-interessati comunque ad altro, nel complesso disorientati, ma condizionati da tutt’altro, come minimo difficili da gestire – nonché, a loro volta, privati di prospettive sensate, che possano essere tali da motivarli.

Così, gli studenti stanno a scuola per fare un “qualcosa” che ha poco –quando non niente –a che fare con la vera formazione e la reale istruzione, mentre gli insegnanti si sono ridotti a servili esecutori (qualcuno se ne sente anche mortificato) di un mandato che li rende, almeno *di fatto*, complici di quel “sistema” da cui, però, non ricevono più nemmeno in godimento i vantaggi un tempo.

Pontassieve (FI), 21 novembre 2014

CESARINA BRANZI

www.nea-polis.org