

La scuola, un tesoro da salvare: è il primo dovere di uno Stato di diritto

Giovanni Genovesi

La scuola è il tesoro più grande e da custodire con la massima cura laddove uno Stato di diritto sente il dovere di migliorare la sua esistenza. Da noi non sembra che ciò avvenga. Le politiche scolastiche nostrane hanno sempre considerato la scuola un instrumentum regni senza mai preoccuparsi di intervenire per porre rimedio agli ostacoli che ne impedivano la funzionalità educativa. La scuola, abbandonata dallo Stato e assediata dal travolgente affermarsi delle tecnologie mediatiche, è screditata e svalorizzata. Queste note analizzano alcune delle maggiori difficoltà messe in atto da soggetti che invece dovrebbero esserne gli attori e gli alleati migliori.

Schooling is the most precious treasure and therefore must be guarded as carefully as possible whereas a State, grounded on civil rights, is under the obligation to improve it. This is not the case in Italy. Italian school policies have always considered school system as an instrumentum regni and never tried to remove the obstacles that hindered its educational efficacy. School system, neglected by the State and besieged by the great diffusion of media technologies, is discredited and depreciated. These notes analyze some of the major difficulties, school system must face, because of recurrent opinions expressed by them, who, on the contrary, should be its best supporters.

Parole chiave: scuola, educazione, stato, politica, lavoro

Keywords: schooling, education, state, politics, job

1. Considerazioni preliminari

Passano mesi senza che i mezzi di informazione parlino di scuola. L'ultima volta che se n'è parlato è stato per la trovata del ministro Marco Bussetti che ha deciso di togliere la Storia dalle discipline per l'esame di maturità¹. Era il maggio 2019 e la scuola ritorna sulle pagine dei giornali il 26 ottobre 2019 per dare il dietrofront sulla decisione Bussetti da parte del nuovo ministro dell'Istruzione e del Miur del governo giallo-rosso insediatosi nel settembre 2019.

¹ Cfr. G. Genovesi, *Senza storia non c'è scuola*, in "ErrePi", supplemento di "Ricerche Pedagogiche", n. 211, a. LIII, aprile-giugno, 2019.

In effetti, sulla scuola sembra che non ci sia nulla da dire se non succede qualche errore marchiano come quello ricordato o non capitano guai, di vario genere, su scuole cadenti e infestate dai topi, su docenti razzisti e genitori troppo bellicosi con insegnanti che a loro avviso hanno mal valutato i loro figli, su concorsi per insegnanti, indetti e non partiti, o per dirigenti scolastici, svolti ma annullati per scorrettezze formali di membri delle commissioni, su incidenti a scuola (il bambino che cade dalle scale) o su possibili malversazioni come quella sulla quale è indagato l'ex ministro Bussetti (ancora lui!), e via dicendo.

Ma, a ben vedere, a parte il grossolano pasticcio sulla Storia del ministro Bussetti, si tratta di notizie di cronaca o, al massimo, di *cahiers de doléances* per quanto doveva esser fatto e non lo è stato o è stato fatto male. Insomma, della scuola come colonna portante dello Stato che, senza la scuola, rimarrebbe privo di lavoratori a tutti i livelli, per lavori manuali e intellettuali, di politici e uomini che possano dar vita alle istituzioni, di magistrati che proteggano le leggi, facendole rispettare, ecc. Il cuore pulsante di tutto questo apparato che dà vita allo Stato è la scuola. Se non ci fosse o funzionasse male, lo Stato stesso sarebbe condannato a scomparire.

Qualcuno penserà che la mia alta, altissima valutazione della scuola sia uno scherzo. Sbaglia. Non sto assolutamente scherzando, non ne ho proprio voglia.

Il modo come è considerata la scuola da quasi tutti coloro che con essa hanno a che fare per varie ragioni è molto basso e distorto o, comunque, spesso troppo retorico e confuso.

Elenco qui alcune delle principali categorie di persone che possono contribuire ad abbassare di molto il valore da dare alla scuola, pur potendo esserne dei valorizzatori.

Penso a politici, intellettuali, amministrativi che manovrano l'invasività della burocrazia, agli studiosi dei problemi dell'educazione, ai genitori, agli allievi e agli stessi insegnanti, i più sacrificati, specie i migliori, per le perfide ricadute dell'immaginario collettivo, che si mescolano tra i detrattori della scuola.

Le ragioni, come detto, sono diverse, ma tutte pericolose. Sono tutte figure, almeno gran parte di loro, non solo importanti quanto decisive per l'esserci della scuola. Vediamone alcune, accennando per ciascuna ai comportamenti che la inducono a deprezzare o a far deprezzare la scuola.

2. *Gli insegnanti*

I buoni insegnanti la criticano perché non si sentono messi in grado di lavorare al meglio, accerchiati come sono dalle circostanze avverse, *in primis* dal perverso riconoscimento economico e (talora) dalla loro condizione di precari, e poi da quelle create dal *burocratese* e dal *pedagogichese* che mettono in piedi vincoli e balzelli che stressano e impediscono di lavorare con serenità² in un mondo come l'attuale pieno di razzismo, di paura e di odio³.

I cattivi insegnanti – e ce ne sono anche perché li coltiva la cattiva scuola di cui loro approfittano per diventare sempre più cattivi – sono coloro che, paradossalmente, sono più indulgenti nei loro giudizi sulla scuola, visto che permette loro di essere cattivi.

Comunque, a prescindere dai casi particolari, è indubbio, come ho detto altre volte, che il ruolo dell'insegnante è la colonna portante della scuola, a dispetto della scarsa valorizzazione cui è socialmente sottoposto⁴.

Senza l'insegnante non ci può essere nessuna scuola. Ciò non significa che l'insegnante agisca in solitudine ma soprattutto in collegialità con altri docenti e con altre professionalità. Certo, è l'insegnante che è

² Alessandro Barbero scrive: “L'altro dramma (il primo è la non risolta situazione dell'alternanza scuola-lavoro) che investe la scuola riguarda la fatica degli insegnanti e lo spreco obbligatorio del loro tempo, frutto di un cancro di cui soffre oggi tutta la società, ma in modo particolarmente grave il settore pubblico: la burocratizzazione. La scuola è aggredita dalla cultura imperante della pianificazione, dell'offerta formativa, delle sigle ridicole, della burocrazia kafkiana e della perdita di tempo istituzionalizzata, delle riunioni inutili e dei moduli da riempire, magari al fine conclamato di certificare il merito e la qualità” (*Se la scuola muore*, in “Micro-mega”, n. 5, 2019, pp. 5-6).

³ Oltre che al saggio di Tommaso Vitale, *Le politiche contro l'altro e la crescita dell'intolleranza*, in “il Mulino”, a. LXVIII, n. 3, 1919, rimando al mio *L'educazione, la paura e i pericoli del nostro tempo*, in “Ricerche Pedagogiche”, a. LIII, n. 210, gennaio-marzo 2019.

⁴ Sull'insegnante e sulla scuola su cui più volte sono ritornato, rimando al mio saggio *Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014, in particolare alla parte seconda, *La scuola e l'insegnante*, pp. 113-211. E, comunque, rimando anche ai significativi contributi, ricchi di denuncia, di argomentazione e di proposte da parte di vari docenti di scuola secondaria, nella prima parte, di docenti universitari, nella seconda parte. I contributi sono apparsi sulla rivista “Micromega”, n. 5, 2019, cit., nella sezione *Iceberg 1 – Parola di insegnante*, pp. 13-78. La seconda parte, nella sezione *Iceberg 2 – Cenerentole*, sulle discipline sacrificate, pp. 205-247.

responsabile di un gruppo di allievi che a lui fanno capo e che ha il compito di sapere articolare, armonizzandoli, gli interventi richiesti a colleghi o ad altri professionisti. L'insegnante non perde affatto la sua unicità e identità giacché, proprio grazie ad esse, sa portare a una *reductio ad unum* risultati di tutti i molteplici professionali intervenuti.

“Parlare di unicità della professione docente non significa che tutti gli insegnanti debbano svolgere tutte le funzioni con le medesime responsabilità; né che non necessiti dell'operato di altre professionalità, ma queste competenze, proprio perché vere professioni, devono interagire con quella dell'insegnante senza essere usate per sostenere forme di differenziazione della professione insegnante. Ripensare la scuola senza cadere in nostalgie anacronistiche significa scommettere su un cambiamento che può partire solo da insegnanti che riconoscono nel loro dover esseri veri e propri ricercatori, coinvolti in formazione continua e collegiale, un dato intrinseco ineludibile della loro professione”⁵.

E proprio la complessità del lavoro docente comporta tutta una serie di interventi da parte dello Stato che non possono essere più rimandati. È necessario farli o perire, non tanto perché si minano le possibilità di avere una vera scuola, ma si minano, come già ho detto e torno a ripetere, le possibilità stesse di esserci dello Stato di diritto. E questo perché la scuola ha il compito principale di attrezzare l'individuo di strumenti logici e linguistici⁶ perché possa incamminarsi sulla strada, sia pure infinita, per divenire padrone di se stesso ed essere così un valido aiuto per sé e per la comunità.

⁵ G. Bagni, *Gli insegnanti come veri ricercatori*, in n. 11, agosto 2019, della rivista “Left”, *W la scuola: Pubblica, laica e democratica*. Io ho sempre sostenuto che l'insegnante è un ricercatore (cfr. il mio saggio *La scuola che fa ricerca*, Milano, FrancoAngeli, 2002) e sono molto contento che tale tema sia sostenuto come caratteristica fondamentale del docente.

⁶ In un saggio appena uscito di Mariapia Veladiano si leggono queste belle e molto indovinate frasi: “La parola abita le aule di scuola. Ecco la scelta di mettere al centro le parole. Perché possono essere forti senza essere violente, possono trasformare il mondo, possono ricostruire la fiducia e la giustizia, e mettono in gioco la volontà e l'intelligenza delle donne e degli uomini. La terra della vita buona è un bel giardino di parole coltivate. Ed è un compito, questo, che, oggi, è quasi completamente affidato alla scuola. Perché il mondo intorno alla scuola vive una realtà in cui le parole sono dissipate, rovesciate, ossessivamente associate al contrario del loro primo lineare significato, piegate al volere e soprattutto al potere... E allora resta la scuola, quando le parole si sono perse, la scuola ritrova la strada” (*Parole di scuola*, Milano, Guanda, 2019, pp. 19-20). Sulla centralità della parola come costruttrice di civiltà rimando anche al mio saggio *La parola come lògos: la bacchetta magica per una crescita civile*, in “Ricerche Pedagogiche”, a. LIII, n. 211, aprile-giugno 2019.

Gli interventi dello Stato, cui sopra accennavo, possono individuarsi in almeno cinque punti essenziali e prioritari, una volta assicurato l'aumento adeguato del capitale per la scuola.

1 – Il primo punto è di aumentare la spesa per la scuola per renderne efficienti e funzionali tutti i locali in cui si svolge l'attività educativa.

2 – Il secondo punto è di provvedere all'istituzione permanente e costantemente perfezionabile di "scuole", almeno annuali, per la formazione del personale docente primario e secondario una volta finito il quinquennio della laurea magistrale. Non si deve mai arretrare dal ribattere che, come dicevo qualche anno fa, "insegnare è tutt'altro che un'azione spontanea e facile da apprendere e da applicare. Ha bisogno di un lungo apprendistato e di una relativa sedimentazione, in particolare per acquisire consapevolezza degli scopi che debbono essere perseguiti per poter esercitare la professione di insegnante"⁷.

3 – Il terzo punto riguarda l'adeguazione dello stipendio degli insegnanti, di ogni ordine e grado, a quelli europei.

4 – Il quarto punto è l'annuale bando di concorsi per ogni ordine di scuola, assicurandone, una volta trascorso il periodo transitorio per la sistemazione dei precari, l'accesso a tutti coloro abilitati nella scuola di formazione⁸.

5 – Il quinto intervento deve riguardare la regolamentazione dei tempi in cui il docente può chiedere il trasferimento dal posto di ruolo nel quale, per concorso, è stato inquadrato.

È questo il modo più sicuro di poter impiantare e dar vita ad una scuola pubblica, laica e democratica di cui uno Stato di diritto non può fare a meno⁹.

⁷ G. Genovesi, *Scienza dell'educazione e insegnamento. Proposte su alcuni punti cruciali*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Maescotti (a cura di), *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, Milano, FrancoAngeli, 2006, p. 136.

⁸ Sul problema del reclutamento degli insegnanti e degli altri aspetti ad esso connessi, cfr. Salvo Intravaia, *Professione docente*, in "Micromega", n. 5, 2019, cit., pp. 121-130.

⁹ Cfr. il n. 11, agosto 2019, della rivista "Left", *W la scuola: Pubblica, laica e democratica*, cit. Il direttore Matteo Fago, nel suo editoriale, *W la scuola!*, avanza

3. La famiglia

I genitori, se acculturati, criticano la scuola perché manca della serietà che la caratterizzava ai loro tempi oppure la snobbano ritenendola ormai priva di un vero significato sociale.

Non è un caso che i genitori che appartengono alla *intelligenza* sono spesso i più accaniti in tale direzione e distruggono la scuola che c'è in nome della scuola che c'era (o che immaginano che ci fosse), invece di impegnarsi, senza arie supponenti, a indicare, con umiltà e intelligenza, le strade per poterla migliorare.

In altri termini e andando dritti al cuore del problema, nessuno può giovarsi di saccenti *laudatores temporis acti*.

Le famiglie dei ceti più bassi sono invece arrabbiate contro la scuola che a loro parere non sa valorizzare le attitudini della loro prole e la punisce senza remissione escludendola dal suo circuito, condannandola all'ignoranza. E siccome la scuola, a prescindere da qualsiasi teorizzazione ma in forza di una semplicissima osservazione, è l'insegnante, se la rifanno spesso con lui, anche con comportamenti volgari e violenti credendo così, fallacemente, di fare giustizia e, comunque di acquistare crediti di fronte ai figli¹⁰.

Indubbiamente si tratta di modalità comportamentali che, in un caso o nell'altro, danneggiano non solo il fare scuola ma la concezione stessa che della scuola viene fatta circolare.

un'idea, che io condivido in pieno, da dare “al neosegretario Zingaretti ma anche a tutti gli altri partiti e partitini di sinistra più o meno radicale. Costruite una proposta politica che sia centrata su un solo argomento... Un solo tema che possa essere più forte dell'unico tema di Salvini che è ‘prima gli italiani’ e dell'unico tema del M5S che è ‘reddito di cittadinanza’. E l'unico grande tema su cui puntare è la scuola. Perché solo investendo in maniera massiccia sulla scuola e più in generale nella formazione e nella ricerca l'Italia potrà uscire da quel ruolo di marginalità a cui la sua scarsa classe dirigente l'ha condannata” (pp. 5-6).

¹⁰ Per una breve, ma illuminante casistica, dei comportamenti tenuti da genitori, borghesi o proletari, contro gli insegnanti si veda il volumetto citato della Veladiano (*Parole di scuola...*, cit., pp. 117-119). Ma si veda anche il mio *L'auto-chiamata, ovvero il ruolo della vocazione nella professione docente*, in “Ricerche Pedagogiche”, a. LII, n. 208-209, luglio-dicembre 2018. Interessanti, al riguardo, i saggi di Giovanni Floris, nel suo ultimo *pamphlet* sulla scuola, *Ultimo banco. Perché insegnanti e studenti possono salvare l'Italia*, Milano, Solferino, 2018 e di M. T. Serafini, *Perché devo dare ragione agli insegnanti di mio figlio*, Milano, La nave di Teseo, 2018.

Non è per niente facile indicare come la famiglia possa essere di aiuto alla scuola se non cercare che tutte e due i tipi di famiglia, intellettuale e proletaria, abbiano sotto gli occhi una scuola che funzioni e che riesca a essere d'aiuto alla famiglia senza, assolutamente, perdere o prevaricare i suoi compiti di scuola.

In effetti, la scuola, per essere tale, non può derogare in nessun modo dalle sue finalità, come, in questo caso, mai indulgere all'esclusione che alla famiglia appare l'azione più attinente allo scatenamento della loro incomposta rabbia. Certo è che questa manifestazione di rabbia, talvolta volgare e violenta, trova molti incentivi nel teso clima sociale in cui predomina la scarsa indulgenza al dialogo con l'insegnante ritenuto colpevole a priori.

Sono appunto i comportamenti fondati sulla ragione che è compito proprio della scuola insegnare e a cui essa non può rinunciare. È un circolo vizioso terribile. L'alta cultura della famiglia agiata e borghese scredita la scuola perché non è più quella di un tempo, di gentiliana memoria, selettiva e autoritaria. In questo modo di giudicare la scuola di oggi rientrano a tutto tondo quegli intellettuali, che io chiamo "nostalgici supponenti" con la puzza sotto il naso perché convinti di una certa superiorità culturale¹¹.

Per fortuna ci sono anche intellettuali che, nei confronti della scuola e dell'educazione, hanno rispetto, come testimoniano le indicazioni bibliografiche nel corso di questo lavoro.

La famiglia proletaria, che non ha frequentato più di tanto la scuola, scredita la scuola e attacca con violenza gli insegnanti perché non ha avuto il tempo di imparare la regola aurea del dialogo. In tutti e due i casi si disprezza e si indebolisce ciò che si vorrebbe migliore, ossia la scuola.

Nessuno dei due tipi di famiglia riesce a capire che la scuola è una istituzione delicata e che quello dell'insegnante è un mestiere difficile, addirittura, ai limiti dell'impossibile. Entrambi, scuola e insegnante, sono entità fragili, la cui parte *hard* è la meno importante rispetto alla parte che attiene all'universo delle *invisibilia*, popolata di idee, di concetti semplici e complessi che non si vedono né si toccano, né si pesa-

¹¹ In un primo tempo li avevo appellati "emunctae naris" proprio volendo dire che hanno la puzza sotto il naso e non semplicemente che sono di naso fino. Ho cambiato per non creare confusione e indicare chi, sia pure di cultura alta, si ostina a non volersi preparare su ciò che scrive come, in questo caso, leggendo anche le ricerche degli studiosi di problemi educativi e scolastici, perché esse *olent*.

no o si misurano, anche se sono entità reali come quelle con cui entrano in contatto i nostri cinque sensi.

Le *invisibilia* sono le cose che non si vedono, ma che ci permettono di volare e di sognare l'utopia con la piena consapevolezza di non poterla mai realizzare.

Bisogna ricordare anche che la famiglia, agiata o proletaria che sia, è sempre infiltrata dai mezzi digitali di comunicazione e, in specie, dai *social* di cui parlerò poco più avanti.

Soprattutto con i *social*, laddove la famiglia non metta in campo – e le possibilità di farlo cambiano non poco dalla famiglia agiata a quella proletaria – misure di sorveglianza e di controllo sull'uso che possono farne i figli, le difficoltà per accettare il lavoro della scuola aumentano di livello.

La famiglia agiata condannerà i *social* come frutto di una cattiva scuola e la famiglia proletaria sarà portata a prediligere il linguaggio dalla struttura paratattica, dal verbo zero e comunque privo di congiuntivi che, a prescindere da altre considerazioni sui contenuti, sono un incentivo a rifiutare il linguaggio della scuola. In sostanza la scuola stessa.

È certo che questo rifiuto del linguaggio della scuola è indubbiamente più forte nella famiglia proletaria soprattutto perché è più allergica “alla carta stampata, quali che siano i suoi contenuti – oltre alla tendenza delle famiglie a non leggere e dunque a non stimolare i loro figli a farlo”, scrive Susanna Tamaro che chiama in causa il “cronico fallimento della scuola”¹².

Un fallimento che ha molte concause come la scarsa cultura generale e professionale e anche la sensibilità degli insegnanti, il differente registro del linguaggio del giovane, così come l'incapacità di osservare puntualmente regole di comportamento che non stanno in nessun curriculum palese.

Eppure esse sono alla base dei rapporti con l'altro e costituiscono un *curricolo nascosto*¹³ su cui si basa il vivere civile, la brutale selettività scolastica per allontanare chi viene giudicato zavorra e che,

¹² S. Tamaro, *Alzare lo sguardo. Il diritto di crescere, il dovere di educare*, Milano, I Solferini/Corriere della sera, 2019, p. 10. La questione posta da Tamaro è corretta, ma non posso condividere la risposta. Avrò modo di riprendere il discorso nei paragrafi su *Gli allievi e la scuola* e *Gli intellettuali*.

¹³ Per una succinta definizione dell'espressione, cfr. G. Genovesi, *Curricolo nascosto*, in “ErrePi”, supplemento di “Ricerche Pedagogiche”, a. LIII, n. 211, aprile-giugno 2019.

quindi, andrà molto spesso ad infoltire la schiera della dispersione scolastica, ecc.

Tuttavia, la causa principale di un simile smacco sta proprio nell'accurata disattenzione dello Stato nei confronti della *sua* scuola, indulgendo anche sempre di più, come si vedrà più avanti, nell'assurda frammentazione della scuola nei filoni professionali.

4. *Il personale amministrativo*

Il personale amministrativo della scuola è da dividere anch'esso in due categorie: i ministeriali e i locali o territoriali. Entrambi, pur bravi e efficienti, hanno un concetto diverso di scuola.

I primi, i ministeriali, vedono la scuola soprattutto secondo un profilo giuridico e, talvolta, anche politico, ma imbrigliato sempre da un forte tecnicismo. Sono coloro che mandano avanti le direzioni generali del ministero dell'Istruzione e dell'Università.

Essi possono incorrere nel pericolo di limitarsi a controllare i meccanismi che fanno funzionare i decreti e i regolamenti attuativi per la scuola, perdendo di vista la complessità del mondo della scuola: esso non si può fornire di strumenti adatti senza sapere cos'è la scuola, quali i suoi fini, che cos'è l'educazione e qual è la scienza di cui è oggetto¹⁴.

I secondi, gli amministrativi locali, hanno una visione della scuola, secondo cui, che per svolgere al meglio il loro compito, devono avere rapporti con Comune e Provincia (o quello che ne è restato), con l'imprenditoria, con le manifestazioni e le istituzioni culturali e con gli intellettuali del territorio, occupandosi, al tempo stesso, dell'andamento didattico, finanziario e legislativo degli Istituti da dirigere.

I dirigenti scolastici, che una volta afferrata la dirigenza hanno aumentato la forbice tra il loro stipendio e quello dei docenti, devono assumersi la dirigenza di più scuole, i cosiddetti comprensori. Essi hanno a che fare con la scuola *in re* che sfugge inesorabilmente dalla rigida applicazione della legge. Essi hanno da affrontare quotidianamente

¹⁴ Cfr. G. Genovesi, *L'educazione e la sua scienza. Alcune riflessioni*, in "Rassegna di Pedagogia", a. LXXV, n. 1-2, Gennaio-Giugno, 2017 e Idem, *Io la penso così...*, cit., in particolare alla parte terza, *L'educazione. Questioni epistemologiche*, pp. 215-309.

rapporti con insegnanti, personale di segreteria, allievi. Un lavoro stressante che si ritorce contro la scuola¹⁵.

Veramente difficile presiedere una scuola o un comprensorio didattico non solo senza avere una specifica formazione sulla legislazione scolastica ma, soprattutto, senza essersi posti le questioni cui ho fatto cenno poco sopra con l'impegno di trovare delle risposte argomentabili e logicamente difendibili.

È questo un impegno che si apre a tutto il mondo della cultura, di cui sta al dirigente scolastico scegliere le vie a lui più consone in questa *venatio sapientiae* che lo porta a capire la necessità di una Scienza dell'educazione.

Nei casi in cui un simile impegno viene meno, i pericoli sono quelli di illudersi semplicisticamente che la vera risposta ai problemi da affrontare sia il comportamento autoritario con tutto il personale che è l'anima della scuola: insegnanti, allievi, impiegati di segreteria e altri collaboratori.

Come si vede, il peggioramento del mondo scolastico è a portata di mano e le ricadute negative sui giudizi che concregono nell'immaginario collettivo sono disastrose per la scuola, come ente pubblico, e per l'insegnante come professionista.

5. I politici

Anche i politici sono da distinguere in due categorie: quelli che sono al governo e quelli che sono all'opposizione.

Entrambi possono essere buoni o cattivi. Lasciando perdere quelli cattivi che, al governo o all'opposizione sono sempre dannosi, sia pure in misura diversa, come le cavallette in un campo di grano, i politici buoni, specie quelli impegnati direttamente nel mondo della scuola, trovano non poche difficoltà a farsi ascoltare sui problemi scolastici, specie quelli del comparto finanziario. Non a caso il budget per l'Istruzione non va oltre il 3,6% del PIL, il terzultimo dei paesi dell'Unione Europea.

Anche quando c'è l'accordo nel governo a impostare una riforma, i mezzi a disposizione del ministero dell'Istruzione sono sempre ridotti al massimo. E questo perché si ha – a parte il ministro interessato e il suo *entourage* di lavoro – la costante idea, quasi ossessiva, che sulle

¹⁵ Cfr. A. Barbero, *Se la scuola muore*, cit. in particolare il paragrafo "Il fascino discreto della dirigenza", pp. 9 e segg.

spese per la scuola si può risparmiare: ci sono sempre comparti di maggiore urgenza, quali l'esercito, gli Esteri e gli Interni.

D'altronde, una tale idea è supportata dal fatto che troppo spesso il ministro dell'Istruzione è mosso dalla precisa volontà di fare una riforma più che ambiziosa della scuola, riforma costosa, che se va in porto, però, non porta mai i frutti desiderati. Così è stato dal dopoguerra a oggi, eccetto per la riforma molto importante ma, peraltro, parziale della scuola media unica con la legge del 31 dicembre 1962, n. 1859.

Il fatto è, comunque, che con le sbandierate riforme, da quella Berlinguer a quella Moratti a quella Gelmini e a quella di Renzi, sarebbe veramente difficile sostenere che la scuola è migliorata¹⁶. Anzi è successo il contrario. Paradossalmente, la riforma più importante che lo Stato italiano abbia avuto è ancora, bisogna ammetterlo, quella di Giovanni Gentile dell'ottobre del 1923. Essa perfezionò al meglio la legge Gabrio Casati del 13 novembre 1859, messa giù in fretta e furia sotto il pungolo della seconda guerra d'indipendenza e priva di un vero e proprio disegno educativo.

Gentile aveva un disegno educativo a cui aveva cominciato a lavorare fin dal 1908 e finalmente lo poté attuare nel 1923, sotto l'incipiente governo fascista che di educazione e di scuola era del tutto digiuno. Gentile si illuse che il suo progetto di scuola, dominato dalla sua concezione educativa tipica della sua filosofia idealistica, avrebbe assoggettato a sé la stessa politica fascista.

¹⁶ Su questo aspetto della nocività delle riforme scolastiche dal dopoguerra in poi trovo il gradito appoggio di Tomaso Montanari, anche se sono altrettanto convinto che le stesse riforme sono state fatte perché lo Stato aveva deciso di abbandonare la scuola a se stessa. In quest'ottica far fare le riforme, peraltro pessime, è stato solo un modo di "far trastullare il bimbo", ossia tener occupato il ministro di turno che non s'intromettesse su aspetti più importanti che non la scuola. Può sembrare la mia una metafora eccessiva nel giudizio cattivo, ma è difficile dimenticarsi, fin dalla "rinascita" dalla pestilenza fascista, che De Gasperi affidò un ministero all'apparenza importantissima ad un notevole di grande prestigio culturale e intelligenza politica come Guido Gonella che non doveva far nulla se non la guardia a un bidone di benzina vuoto. E lo scaltro Gonella ottemperò al meglio alla consegna del fine statista De Gasperi. Facendo finta di voler fare ciò che non fece mai: una riforma della scuola. Il colloquio di E. Galli della Loggia, che sostanzialmente tiene le posizioni del suo recente saggio recente *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Venezia, Marsilio, 2019, di cui farò qualche cenno anche più avanti, con T. Montanari, *Quale scuola per il futuro?*, in "Micromega", n. 5, 2019, cit., pp. 79-98 è di grande interesse e tocca molti temi quali Don Milani, il Sessantotto, per esempio, con giudizi di tutto interesse, anche se discutibili.

Non fu così. E non poteva essere così. Ma l'impianto organico della riforma Gentile, sebbene a mio avviso non condivisibile pressoché in nulla, ha avuto la forza di restare un modello fino ai nostri giorni.

Le successive riforme ricordate hanno solo sconciato la riforma Gentile senza procurare nessun miglioramento alla scuola.

Questo fu il grande limite delle riforme del dopoguerra: non avere avuto al ministero deputato alla scuola uomini di genio che, prima di muoversi a fare o a voler fare una riforma della scuola, abbiano mai studiato sui problemi dell'educazione.

Non avendo idee forti nel settore, hanno sempre dovuto sottomettersi, direttamente o indirettamente, alla volontà imposta dalla rete della burocrazia ministeriale che ha finito, sempre, per farli sentire dei dispersi nel loro inutile posto di comando¹⁷.

Non è un caso che i ministri che sono restati di più al loro posto sono quelli – eccetto Letizia Moratti (dall'11 giugno 2001 al 17 maggio 2006) che ha combinato il pasticcio della riforma che porta il suo nome – come Guido Gonella, durato cinque anni (dal 13 luglio 1946 al 26 luglio 1951), Luigi Gui, ministro P.I. per poco più di cinque anni sia pure in tre governi di seguito (dal 21 febbraio 1962 al 24 giugno 1968), Franco Maria Malfatti, ministro P.I. per poco meno di cinque anni, anch'egli con tre governi di seguito (dal 7 luglio 1973 all'11 marzo 1978), Franca Falcucci, anch'ella per più di cinque con tre governi di seguito (dal 1 dicembre 1982 al 28 luglio 1987), che, con più o meno bravura, sono stati guidati dal principio *mota quietare quia non movere*.

La politica scolastica per essere efficiente deve essere frutto di un governo che non consideri la scuola come serbatoio di voti e conceda solo ciò che, *extrema ratio*, non può concedere, come la legge sulla scuola media unica e i Decreti delegati, ma sia unito e solidale nel valorizzarla, proteggendola da chi tenta di devastare il suo essere pubblica e laica, come valido partner della politica e un perno ineludibile della democrazia.

Ma non è stato questo un fenomeno che mai si è verificato nei governi del nostro Stato, fin dalle sue origini, fermamente ostinato nel considerare l'educazione e la scuola un *instrumentum regni*.

¹⁷ Cfr. G. Genovesi, *I dispersi del ministero*, in M. Gelati (a cura di), *I percorsi dei dispersi*, Milano, FrancoAngeli, 2004.

6. *Gli studiosi del problema educazione e altri intellettuali*

Gli studiosi di problemi educativi sono personaggi che nella cerchia dell'*intelligenza* hanno la fama di parolai, ossia di soggetti che, sia pure inquadrati in una cattedra universitaria, sono ritenuti dai colleghi delle altre discipline come dei filosofi mancati e, comunque, niente affatto cultori di una scienza.

Così, non mancano certo intellettuali, sia scrittori sia docenti universitari, che si occupano di scuola senza mai leggere qualche ricerca di intellettuali che sono specialisti della Scienza dell'educazione (tanto non esiste!). Faccio due esempi delle due categorie, il primo riguarda la scrittrice Susanna Tamaro¹⁸, il secondo il prof. Ernesto Galli della Loggia¹⁹.

Comincio dal saggio di Tamaro cui ho già fatto cenno prima, parlando della famiglia alla quale, in particolare alla famiglia proletaria ma a tutte in generale, l'autrice lamenta la mancanza della lettura, mezzo *princeps* per far scattare la molla della curiosità come spinta a voler sapere di più e a costruire la propria identità. Tamaro denuncia, al riguardo, "il cronico fallimento della scuola" per rimediare al quale consiglia che le varie scuole professionali dovrebbero mettere in grado di leggere e capire poeti e prosatori, classici che non possono essere considerati appannaggio dei soli licei²⁰.

Il fine che muove Tamaro è ottimo e condivisibile, alla luce del concetto che "abbandonare l'idea della centralità dell'educazione voglia dire spalancare le porte alle barbarie"²¹.

Il libro ha brani di tutto interesse e anche condivisibili ma nell'insieme finisce per risultare una chiacchierata sul buon senso e episodica tra ricordi di vita vissuta in una scuola che cambia ma mai in meglio e che segue una serie di vicende di continuo deterioramento, insieme alla famiglia, ad una concezione dell'infanzia che fa rabbrivire. Paradossalmente, dopo aver lodato più volte l'educazione ci si limita a descriverne l'inevitabile decadenza.

¹⁸ È una nota scrittrice che, tra i suoi vari romanzi, ha al suo attivo il successo internazionale *Va' dove ti porta il cuore*, un romanzo epistolare edito da Baldini Castoldi Dalai Editore nel 1994.

¹⁹ Già professore ordinario di Storia contemporanea, è a tutt'oggi editorialista del "Corriere della sera". Di Galli della Loggia ho già avuto modo di fare la recensione del libro cui qui mi riferisco, pubblicata nel numero scorso di questa stessa rivista.

²⁰ Cfr. S. Tamaro, *Alzare lo sguardo...*, cit., pp. 11-12.

²¹ *Ibidem*, p. 20.

Tamaro, che fa della pedagogia un insieme di “principi basilari... che sono sempre quelli: quante ore deve dormire un bambino, cosa deve mangiare, cosa si deve evitare; non si devono soddisfare tutti i suoi capricci, né tantomeno permettergli di rispondere o alzare le mani contro i genitori; bisogna essere consapevoli che è altamente nocivo farlo entrare in contatto con tablet e smartphone prima di una certa età eccetera”²².

Con una simile concezione della Pedagogia, non può certo meravigliare che il rimedio alla scarsa attitudine a leggere sia di regalare all’inizio di ogni anno scolastico di una scuola professionale una copia delle *Lettere a un giovane poeta* di Rainer Maria Rilke, senza avanzare l’ipotesi di cambiare radicalmente la struttura di quelle *non scuole*, all’insegna del principio che Tamaro stessa enuncia che “le due vie – tecnologica e umanistica... – possono procedere parallele, arricchendosi una con l’altra”²³.

Uno stesso tono assertivo, anche se solo apparentemente più argomentato, guida il saggio di Galli della Loggia come già traspare dal sottotitolo che dà per scontato che l’Italia di prima avesse una scuola degna di tale nome. E già nell’*Introduzione* presenta se stesso come *qui despicit* le ricerche sull’educazione degli specialisti²⁴.

Tralascio, ovviamente, di ripetere quanto già detto nella recensione al testo²⁵, limitandomi a riportarne alcune considerazioni conclusive. Lì ricordavo che Galli della Loggia imputa in gran parte la catastrofe della nostra scuola dagli anni ’60-’70 in poi all’intrusività e all’inutilità delle “cosiddette scienze pedagogiche”²⁶. Esse, o come io le chiamo le piste di ricerca della Scienza dell’educazione, è indubbio che hanno attraversato una difficile storia e una faticosa ricostruzione epistemologica, ma meriterebbero una pur minima attenzione.

²² *Ibidem*, p. 75.

²³ *Ibidem*, p. 17. Ovviamente, non passa affatto per la testa dell’autrice che la scuola non è per insegnare un lavoro, ma per fare del lavoro un mezzo perché ogni allievo possa diventare filosofo, come diceva Rousseau, e essere poi in grado di approfondire, finita la scuola, ogni lavoro cui vorrà dedicarsi.

²⁴ E. Galli della Loggia, *L’aula vuota. Come l’Italia ha distrutto la sua scuola*, Venezia, Marsilio, 2019, p. 9.

²⁵ Cfr. nota 18.

²⁶ *Ibidem*, p. 66.

Ma tant'è! Mi dispiace solo che un personaggio di alta cultura come Ernesto Galli della Loggia non voglia essere un sostenitore ideale del lavoro della Scienza dell'educazione²⁷.

Al di là di fare dei *distinguo* su chi è più portato dei colleghi a insistere su tale giudizio, è un fatto che una simile concezione sull'educazione aliena dall'essere un oggetto di scienza è ben radicata nel mondo universitario e ricade negativamente su chiunque, non certo privo di colpe, si occupi di problematiche educative.

Certo, questo pregiudizio ha alla sua radice motivazioni storiche che si rifanno alle origine non scientifiche della Pedagogia e al modo ingenuo dei suoi cultori di cercare di risalire la china nella stima dei colleghi. Questi, infatti, si fanno spesso scudo con discipline che sono state accettate nell'Accademia come scienze, quali la Psicologia o la Sociologia. Discipline queste che non si può certo dire non abbiano difficoltà epistemologiche.

Oppure, seguendo la mossa tradizionale dello pseudo-riscatto, molti colleghi sono cascati nella trappola gentiliana di mascherarsi con la Filosofia che in nessun modo può essere considerata scienza.

Si è arrivati così, addirittura, a accreditare una Filosofia dell'educazione come disciplina che dell'educazione individua cosa essa sia e quali siano i fini cui deve tendere. Un vero e proprio guazzabuglio che, se è riuscito a resuscitare la *philosophia minor* di gentiliana memoria, non ha, in alcun modo, intaccato il pregiudizio di cui sopra.

Non è qui il caso di approfondire questo discorso, sul quale mi sono cimentato più volte con saggi che ho riportato in nota.

Mi preme, piuttosto, rimarcare che la cattiva fama scientifica del modo di ricercare sull'educazione come oggetto di scienza ha avuto e ha, con sfumature diverse secondo i tempi e i cultori, come risultato sia la scarsa fiducia di chi può decidere sia i giudizi dell'*intelligenza*: essa parla dei cosiddetti pedagogisti ma, con una non indifferente punta di disprezzo o, comunque, di completa disattenzione, li definisce anche *pedagoghi*.

L'architettare piani indicati con acronimi e nomi tra i più incredibili come Invalsi²⁸, Sillabus, Pon, Puf, Bes, Portfolio, da parte dei pedagogisti cooptati come consiglieri del potente di turno per risolvere pro-

²⁷ Cfr. la mia recensione al testo in "Ricerche Pedagogiche", a. LIII, n. 212-213, luglio-dicembre 2019.

²⁸ Sulle criticità e la necessità di rilanciarne gli aspetti positivi cfr. C. Corsini, *Luci e ombre delle prove Invalsi*, in "Micromega", n. 5, 2019, cit., pp. 131-138.

blemi insolubili in forza di tecnologia, informatica e digitalizzazione, ha complicato ancor più i tempi e i modi di impostare come fare educazione a scuola, magari senza aver chiaro cosa sia l'educazione e la scuola. Da qui quell'ingarbugliamento che ne è nato e che, manipolato dalla burocrazia e dalla pedagogia ufficiale (quella ministeriale), è stato chiamato, con *vis* ironico-satirica dai critici, armamentario *burocraticinese/pedagogichese*, un qualcosa insomma che confonde e fa perdere tempo ai docenti, di ogni ordine e grado, che avrebbero invece bisogno di prepararsi, magari leggendo i saggi dei cultori scientifici dell'educazione, per fare lezione, colonna portante della scuola.

Di un altro recentissimo e interessantissimo lavoro sulla scuola vale la pena fare cenno. In esso si avvicendano vari intellettuali, gente di scuola e non, con contributi pubblicati in un numero speciale della rivista "Micromega" con il titolo *l'Almanacco della scuola*²⁹.

A questo lavoro ho accennato, rimandando il lettore sugli aspetti toccati in queste note alla maggior parte dei contributi dell'*Almanacco* per un approfondimento. Tutti i saggi, comunque, da me citati, sia pure per ragioni diverse sostengono il colossale deterioramento della scuola e la necessità di trovarvi un rimedio, in specie cambiando la visione politica che sembra escludere la scuola dai suoi disegni. Se continuasse così, la scuola sarebbe costretta a morire.

7. *Gli allievi e la scuola*

Gli allievi sono, insieme all'insegnante, la parte più importante della scuola. Ma sono anche i più deboli e la loro unica difesa, almeno fino alla maturità, è l'assoggettamento alle norme che regolano la vita nella scuola: programmi, finalità, curricula e metodi. Sta all'insegnante riuscire a fare di quell'assoggettamento un momento di piacere per apprendere ciò che non avrebbero mai immaginato di saper apprendere.

La pluralità di indirizzi scolastici che, secondo una celebre metafora di Gaetano Salvemini permette a ogni allievo di trovare la sua scarpa, finisce per essere una trappola che costringe troppo spesso per le ragioni più varie (tradizione familiare, problemi economici, la credulità che con una scuola di lavoro sia più facile trovare occupazione, ecc., inconsapevolezza della scelta sia da parte dell'allievo che dei genitori) a frequentare una scuola professionale che è tutto meno che una scuola.

²⁹ Aa. Vv., *Almanacco della scuola*, in "Micromega", n. 5, 2019.

Qui è necessario fare alcuni accenni per instaurare, idealmente almeno, la scuola del futuro, una scuola unica che mai perda di vista il concetto dell'inutile utilità cui sempre si ispira la scuola³⁰.

Essa non è il luogo in cui si insegna un lavoro ma si attrezza logicamente l'individuo a far fronte ai problemi della vita con la riflessione, il dialogo e la costanza di verificare le sue ipotesi di soluzione.

La scuola, laica e autonoma, si esplica al meglio nella forma dell'unicità che assorbe, necessariamente, nel curriculum la disciplina del lavoro che, nell'ultimo biennio della scuola superiore con le opzionalità e l'alternanza scuola-lavoro è esclusivamente propedeutica alla professionalità³¹.

Si elimina così una frammentazione nelle cosiddette scuole professionali che si rivelano educativamente inquinanti, visto che il loro posto è oltre la scuola.

Qui, entra in gioco a tutto tondo la politica, compagna indispensabile della scuola, dell'educazione e della Scienza dell'educazione.

Senza l'appoggio della politica, intesa come corretta organizzazione della *polis*, l'universo educativo è impotente a cambiare in meglio la società.

Sta allo Stato, investito della forte e chiara progettualità politica della comunità, garantire la scuola da imposizioni, ideologiche od economiche, che possono provenire dalle varie parti in cui si articola la comunità, prospettando pericoli per l'unitarietà della scuola che non può essere diversificata sia secondo l'estrazione sociale degli utenti, sia secondo le richieste e le necessità professionali dettate dal mercato del lavoro.

Il lavoro nella scuola non è semplicisticamente imparare a fare qualcosa ma imparare a pensare e a progettare ciò che si vuol fare, a prescindere da qualsiasi produttività da immettere nel mercato.

Purtroppo è indubbio che la travolgente evoluzione delle tecnologie mediatiche “ha rappresentato un fattore decisivo nell'affermazione delle dinamiche e dei valori incarnati dal mercato”³².

³⁰ Cfr. il già citato *Io la penso così...*

³¹ Su questo problema dell'alternanza scuola-lavoro è utile vedere il dialogo tra G. De Michele e A. Vigilante, *Critica della ragione scolastica*, in “Micromega”, n. 5, 2019, cit., pp. 181-192.

³² P. Ercolani, *Verso una società ottusa?*, in “Micromega”, n. 5, 2019, cit., pp. 169-180.

Più che rifiutare il nuovo che avanza ineluttabilmente, è necessaria una proposta educativa che si impervi sulla scuola unica, ossia sulla conversione di tutte le scuole tecno-professionali in un liceo o, comunque, in una scuola che si ispiri in maggior parte alla formazione liberale come già da tempo io auspico e di cui qui traccio le linee di fondo.

La scuola non c'entra nulla con il mercato, essa è facitrice di cultura e quindi fonte di una operatività che è frutto di pensiero e d'azione, come tutto ciò che è degno di essere perseguito.

In ogni settore cui si rivolge tale operatività, il soggetto dovrà costruirla attraverso ipotesi e verifiche, studiando con cura il processo da mettere in atto.

Tutto questo deve essere proposto che avvenga in una scuola unica, per tutti, con scelte negli ultimi due anni prima della fine del corso. Questi due anni, in particolare, saranno gli anni dedicati al momento propedeutico alla professionalità, che è ciò che è compito preciso della scuola. Il lavoro vero e proprio come esercizio di una determinata professione ci sarà al di fuori della scuola, forte di quanto il soggetto ha imparato a scuola, a cominciare dall'ultimo biennio superiore, quando lo studente ha intrapreso il percorso delle opzionalità professionali.

Una simile proposta serve per incentivare la voglia di studiare e non confinare nessuno in scuole professionalizzanti di angusto orizzonte culturale che non solo non servono da ascensore sociale, ma che fanno correre il rischio al giovane di scendere qualche gradino rispetto alla classe sociale dei genitori³³. Fare della scuola un opificio di cultura è l'unica possibilità di mettere in piedi una valida controproposta all'invasione della scuola da parte del mercato, riuscendo a valorizzare la scuola e il mercato.

8. *I social e i giornali*

Un altro aspetto che suscita problemi nei confronti della scuola non è un personaggio o individui dell'*intelligenza*, ma una rete di soggetti tenuti insieme e in contatto comunicativo da un mezzo digitale che si avvale di collegamenti in Internet. A questo tipo di rete è da aggiungere anche la stampa, in genere quotidiana che, nei momenti topici della vita di scuola, soprattutto gli esami di maturità, non manca

³³ Cfr. C. Barone e A. Schizzerotto, *A che serve studiare?*, in "Micromega", n. 5, 2019, cit., pp. 193-204.

mai di sbandierare risultati pessimi dei nostri ragazzi, come a loro avviso risulta dai test internazionali come Ocse-Pisa.

Ho scelto di non parlare qui dei messaggi giornalistici sulla scuola perché credo non siano attendibili, proprio per una loro frettolosa e poco cauta interpretazione come si legge in un bell'articolo di Fabio Pagliari pubblicato nell'ultimo numero de "il Mulino"³⁴. Però, attendibili o meno, servono immancabilmente a screditare la nostra scuola nell'opinione pubblica. Pur di fare notizia.

Pertanto, pur giovandomi molto spesso dei giornali quando ho controllato di potermi fidare della correttezza della notizia, oppure per analizzare le idee sull'educazione che riportano, avendo cura di riportare gli estremi³⁵, mi preme più di parlare dei *social*, un mezzo comunicativo di scarsa affidabilità e con un linguaggio totalmente diverso da quello del quotidiano e più pericoloso.

Il mondo dei *social*, è un mondo che si dà, di principio, come ricco di potenzialità educative che vengono però frustrate dall'assoluta impossibilità di guidare e controllare i messaggi che vengono inviati³⁶.

Come si sa, invece, l'educazione, intesa come strada infinita per incamminarsi verso la padronanza di sé, non può fare a meno di una guida che dà un metodo – come dice la parola dove il termine greco "strada" (*odos*) è dominante – per imparare a comportarsi secondo razionalità fino a che il soggetto non ha imparato ad essere la guida di se stesso.

³⁴ *Analfabeta sarà lei! Educare al ragionamento ai tempi della Rete*, in "il Mulino", a. LXVIII, n. 4, 2019. Ma vedi anche A. Barbero, *Se la scuola muore*, cit. in cui si dice dell'inganno della valutazione, p. 7.

³⁵ Più volte mi sono avvalso dei giornali, dalle note che per ogni numero di questa rivista scrivo sul suo supplemento "ErrePi", a saggi sull'analisi che il giornale fa sulla scuola e l'educazione quali G. Genovesi, *La scuola de "la Repubblica"*, in G. Genovesi, A. Gramigna, A. Luppi, *Mille giorni di scuola. L'istituzione scolastica sulle pagine de "la Repubblica" (1990-1993)*, Ferrara, Corso editore, 1994 e G. Genovesi, *L'immagine del sistema formativo ne "l'Espresso" del 2010*, in N. S. Barbieri, E. Marescotti (a cura di), *Appuntamenti con l'educazione, ovvero educazione, scuola e politica nella stampa periodica*, Padova, Cleup, 2011.

³⁶ Scrive al riguardo Anna Carola Freschi: "Siamo ancora nella condizione di reclamare... che le persone non siano ridotte 'a un fascio di informazioni illimitatamente acquisibili'. È insomma necessario ridiscutere i limiti di questi processi estrattivi, sia a livello individuale..., sia a livello della comunità... è necessario discutere i costi sociali, sanitari e ambientali di una digitalizzazione acritica e senza freni. Va infine impedito anche che il clamore sulla 'disinformazione online' conduca alla trappola della semplificazione e della polarizzazione" (*Falsità, manipolazione, intimidazione, le minacce digitali al pluralismo e alla democrazia*, a. LXVIII, n. 4, 2019).

I *social*, gli ultimi nati tra i mezzi di comunicazione, hanno un modello e una struttura di linguaggio del tutto diversi da quelli della scuola e, a tutt'oggi, essi sono i più acerrimi nemici della scuola per il loro essere come sono, sintatticamente poveri e del tutto incontrollati. E così scrivevo nella presentazione al Dossier pubblicato nel fascicolo doppio di questa rivista:

“In effetti, i *social*, sia Facebook, YouTube, Google, Instagram, ecc., sono mezzi di comunicazione che permettono a persone che intendono condividere contenuti testuali, immagini, audio e video preferibilmente in forme brevi (in media non più di 140-150 parole) e anche intervallati da segni iconici (emoticon) che siano di facile decodifica e comprensione da parte di soggetti raggiungibili tramite Internet.

Il tutto forma una rete che dà a ciascun utente la possibilità di creare e scambiare contenuti che, ovviamente, sono soggetti ai pericoli dell'improvvisazione e dello spontaneismo, dell'inattendibilità e della propalazione delle *fake news*. Un insieme di fattori che rendono sempre più difficile provare a comprendere.

I *social* sono, indubbiamente, un modo radicalmente diverso di leggere, informarsi e di condividere contenuti rispetto al passato. Di una radicalità così estrema che potrebbe – il condizionale è d'obbligo – avere utilizzazioni cariche di potenzialità educative.

E questo non foss'altro perché l'educazione si infiltra in ogni piega sociale e attiva un processo osmotico con ogni fenomeno culturale, specie di una grandissima rilevanza, quantitativa e qualitativa, come i *social*. Ma è altrettanto indubbio che il problema è molto complesso e ha un urgente bisogno di essere studiato nelle sue interessantissime possibilità di interagire e non solo di scontrarsi con le altre modalità di comunicazione, con particolare riguardo con la scuola”³⁷.

Ancora oggi non si intravedono queste possibilità: i messaggi dei *social* sono del tutto contro gli insegnamenti che cerca di dare la scuola e si rivelano solo un incitamento all'uso di un linguaggio brutalmente semplicistico che disabitua alla razionalizzazione del discorso³⁸. E, del resto, la scuola risulta ancora incapace di saper sfruttare le

³⁷ G. Genovesi, *Presentazione al Dossier Educazione tra universo massmediologico e ricerche future sui social*, in “Ricerche Pedagogiche”, a. LIII, n. 212-213, luglio-dicembre 2019.

³⁸ Scrive una collaboratrice, Assunta Amendola, del n. 11 di “Left”, cit.: “Nel mondo della scuola è vivo il dibattito per cercare di comprendere quali siano le ripercussioni che la rivoluzione digitale ha sul rapporto con la lettura delle nuove generazioni. La lettura ha nella nostra cultura una importanza fondamentale e ci si

potenzialità del digitale per mettere in campo nuove forme di insegnamento³⁹.

Si ha, come scrive Verna Gheno, “la sensazione... che manchi nelle scuole quell’evoluzione dell’educazione linguistica democratica promulgata da Tullio De Mauro, che oggi dovrebbe diventare educazione a leggere, scrivere, fare di conto e *vivere l’iperconnessione*”⁴⁰.

Inoltre, purtroppo, i social sono contagiosi, “per cui il giornalismo – scrive Rolando Marini – si ibrida..., riconfigurandosi per essere *social* o comunque per integrare al suo interno le logiche di altri ambienti comunicativi in chiave crossmediale. La nuova ibridazione implica che alcune caratteristiche del discorso social vengano assecondate, molto spesso accompagnate dall’inciviltà del linguaggio...”⁴¹.

9. Conclusione

Ho cercato di fare una carrellata degli elementi che ritengo tra quelli principali per un buon andamento della scuola. Di ciascuno di essi ho messo in evidenza gli aspetti che mi appaiono come degli intralci alla funzionalità educativa della scuola.

Lo Stato, purtroppo, avendo sempre avuto, fin dall’Unità, un’attenzione molto distratta nei confronti della scuola non ha mai saputo aiutarla a fare fronte ai cambiamenti sempre più veloci della società, specialmente alla travolgente affermazione delle tecnologie mediatiche che hanno imposto, in particolare al mondo scolastico, una visione schiacciata sul mercato del lavoro che si sta rivelando, così, una costante mortificazione del concetto stesso di scuola.

Ne è nato un circolo vizioso difficile a interrompersi perché la rottura sta proprio alla scuola trovarla e preparare gli individui a renderla operante. Ma diviene sempre più difficile fare entrare in gioco la scuola se lo Stato pensa di farne oggetto di un ingiustificato abbandono all’imprenditoria privata, rinunciando a riconoscere nella scuola la colonna portante di uno Stato di diritto.

chiede pertanto se la lettura promossa dai media digitali rischi di indebolire questa capacità nelle generazioni nate nell’era digitale” (*Imparare a leggere è un po’ scoprire se stessi*, p. 40).

³⁹ Cfr. G. Ostinelli, *l@ scuola 1.0*, Bologna, il Mulino, 2019.

⁴⁰ V. Gheno, *Felici e connessi (Per un’alfabetizzazione digitale nelle scuole)*, in “Micromega”, n. 5, 2019, cit.

⁴¹ R. Marini, *Le cinque esse che deformano l’informazione*, in “il Mulino”, a. LXVIII, n. 4, 2019.

Sta, dunque, allo Stato attraverso i suoi vari esecutivi (purtroppo troppo vari e troppi) prendere coscienza del valore della scuola che, con la collaborazione delle forze sociali come la famiglia, gli intellettuali, il mondo del lavoro, le associazioni culturali e, soprattutto, l'opera e il partenariato della politica, possa finalmente assumere il ruolo che le compete di un opificio culturale unico, pubblico, laico e democratico.

Si tratta di un'utopia, obietterà senz'altro qualcuno. Io rispondo con le parole che Piero Calamandrei, padre Costituente e uomo lungimirante, scrisse nel 1945: "Utopie da idealisti ingenui? Ohimè, tutti noi ben sappiamo dove ci ha condotti il realismo degli uomini scaltri"⁴².

D'altronde, la scuola è frutto dell'Utopia o non è scuola.

⁴² *Costituente italiana e federalismo europeo*, in P. Calamandrei, *Costruire la democrazia. Premesse alla Costituente*, Firenze, Vallecchi, 1997, p. 170.