

Antonio Vigilante

La barchetta di Virginia

Manifesto per una scuola
improbabile

La cataPulta
Polemiche Proposte Provocazioni

1



ISBN 88-901774-8-9

© Tutti i diritti riservati all'autore
rainoneeditore, Bergamo 2006

In copertina:

Pavel Filonov, *The Formula of Contemporary Pedagogy of IZO*,
1923.

Grazie a Renata Rosso per la collaborazione.

Millenovecentottantasei

Sono a scuola. Istituto magistrale. Sono nel primo banco della fila di destra. Nella classe ci sono tre file di banchi. I primi banchi sono occupati da quelli che sono risultati perdenti nella corsa del primo giorno di scuola. Quelli più veloci si sono appropriati dei posti in fondo all'aula – i posti che ti permettono di copiare durante il compito, di scribacchiare sul diario o di parlare senza essere costantemente sotto l'occhio del professore.

Non so bene cosa ci faccio qui. Non ho un gran rapporto con la scuola. La scuola media mi ha licenziato giudicandomi sufficiente. Anche se me la cavo nelle materie umanistiche, mi hanno consigliato di iscrivermi ad un istituto professionale. So bene perché; sto cominciando a capirlo. Ho parlato un po' con i miei compagni di classe. Tutti o quasi sono come me. Sufficienti alle medie, figli di operai o gente di campagna; appena qualche rampollo del ceto impiegatizio. Quelli come noi li mandano qui.

Avevo intuito la logica già alla scuola media. La discriminazione si serviva della lingua straniera: le classi con la lingua inglese erano per i figli di famiglie migliori – dal punto di vista strettamente economico, s'intende – quelle

di lingua francese erano per noi.

Il mio compagno di banco è alto, con la testa tra le nuvole. È timidissimo, come me. Durante le lezioni di storia posa la testa sul banco, come per dormire. La professoressa fa finta di niente. Lui no, non dorme. Lo sento cantare sottovoce:

*Che ne sai tu di un campo di grano
Poesia di un amore profano*

Io rido, piano. E piano piano lui alza la voce. Come se l'aula intorno non esistesse, come se la professoressa non stesse spiegando Giulio Cesare, come se dietro M. non stesse pensando che lui è proprio matto, un matto non più recuperabile: ormai. Lui alza la voce, impercettibilmente, così che non capisco mai quando esattamente quel mormorio diventa un canto a squarciagola. Quando esattamente tutti trattengono il fiato, perché il mio compagno di banco che canta Battisti sovrasta le imprese di Cesare in Gallia. L'istante del suo trionfo, prima che la porta si apra, ed il corridoio lo accolga come un eroe o come un imbecille.

Nella mia carriera scolastica ho sperimentato molte volte il corridoio. All'inizio era umiliante; poi è diventato divertente. Nel giro di poco tempo sono diventato un habi-

tué del corridoio. Mi capiterà di essere mandato fuori anche solo per il modo in cui sono vestito, o perché non piace la mia aria strafottente. Ho escogitato un metodo per costringerli a farmi tornare in classe, quando il corridoio mi viene a noia. Canto. Canto anch'io. Canto a voce alta nel corridoio, disturbando le lezioni di tutte le classi che si affacciano sul corridoio e costringendo il docente a riprendermi con sé. Ma succede molto raramente. In genere mi godo la libertà. Vado in bagno, scrivo sul muro quello che mi passa per la testa – versi delle canzoni degli U2, versi di Verlaine, un ossessivo “chi non danza non sa cosa succede” tratto da un vangelo gnostico – e, quando sono in vena di cattiverie, partecipo ad una delle attività più divertenti possibili in quell'edificio: attaccare una pompa al rubinetto del bagno e far piovere abbondantemente sui bambini dell'asilo che fanno il girotondo nel cortile.

Millenovecentonovantotto

Primo giorno di scuola. Da docente, voglio dire.

È andata così. Finito, in qualche modo, l'istituto magistrale, ho deciso di iscrivermi all'università. Mi sono iscritto a pedagogia. Perché? Una manciata di anni prima, quan-

do avevo quattordici anni, avevo letto *Il gioco delle perle di vetro* di Hermann Hesse. A rileggerlo, non l'ho trovato eccezionale; ma a quattordici anni mi colpì profondamente. Da allora mi entrò nella mente un'idea: l'idea, l'immagine della pedagogia. Prima di allora, credevo che il mondo degli uomini fosse nettamente diviso: da una parte i buoni, dall'altra i cattivi. Dopo aver letto quel libro, quella frattura universale si completò con un terzo elemento. C'erano i buoni da una parte, i cattivi dall'altra, e in mezzo la pedagogia. La quale, affine alla magia, era in grado di operare il miracolo della conversione, del passaggio dei cattivi dal campo del male a quello del bene. Non tutto era perduto.

Con il tempo ho dovuto ridimensionare il mio entusiasmo. Ho capito che esiste un quarto elemento, anch'esso affine alla magia: l'economia. Magicamente l'economia rende alcuni ricchi e felici; altri però li fa poveri e disperati. L'economia, ho capito, è madre-matrigna della pedagogia, una magia che ne rende possibile o impossibile un'altra.

Mi sono laureato, poi ho continuato a studiare per altri due anni, ho svolto il servizio civile (esercitandomi nella mia magia), ho fatto l'apprendista giornalista, il correttore di bozze, il tutor universitario, il pedagogista in una cooperativa sociale, per due anni ho discusso con un filo-

sofo novantenne che stava scrivendo un libro in cui intendeva dimostrare che non esistono da una parte il mito e dall'altra la ragione, ma che la stessa ragione genera miti. Fino ad approdare a scuola.

È una scuola media. Sono chiamato per una supplenza: sostituirò una professoressa di italiano in malattia per esaurimento nervoso. Salgo in segreteria. L'applicato mi dice di fare attenzione, perché è una classe difficile. "Pensa però che dopo questa esperienza tutte le altre saranno facili", mi dice per incoraggiarmi. Scendendo le scale sorrido della sua premura. Per chi mi ha preso?

Raggiungo la mia classe. È una prima: ragazzini, quasi bimbi, penso. Apro la porta e mi trovo di fronte ad una bolgia inimmaginabile. Dico "buongiorno". Non cambia nulla. Sono tutti in piedi, girano liberamente per l'aula, parlano, urlano, ridono. Nessuno sembra essersi accorto della mia presenza. Ripeto "buongiorno", alzando un po' la voce. Niente. Grido "buongiorno". Qualcuno si accorge di me, ma continua come se nulla fosse. "Buongiorno", urlo come mai ho fatto in vita mia. Si siedono, finalmente.

Approfitto della tregua per raggiungere la cattedra. Mi siedo, faccio la faccia corruciata, poi mi ricordo della pedagogia e sorrido un po'. In quello stesso istante l'equilibrio precario si infrange: si rialzano, parlano, urlano,

ridono. Devo urlare ancora per fare l'appello. Per tutta l'ora faccio attenzione ad evitare ogni sorriso: e mi dimentico della pedagogia.

Duemilacinque

Sono seduto alla cattedra. È una cattedra di quelle sopraelevate. Non ne fanno più così da qualche decennio, credo, ma nella scuola occorre un po' di tempo prima che una cattedra, un banco, una sedia siano sostituiti. Abbiamo ancora alcuni banchi con il buco per inserire il calamaio. Ma soprattutto: abbiamo ancora i banchi, le sedie di legno, le cattedre. Abbiamo le stesse cose che avevamo nell'Ottocento. Nessuno è riuscito a pensare a qualcosa di meglio. Nessuno ha pensato che si potrebbe star meglio se non ci fossero più le cattedre, se non ci fossero più i banchi, se l'ambiente fosse più familiare, più accogliente, più libero. Se ci fossero dei tavolini tondi, al posto dei banchi, ad esempio. O delle poltroncine al posto di quelle orribili e pericolose sedie di legno. Il dibattito sulla scuola non ha mai sfiorato, per quel che ne so, questo tema. Si discute su *cosa* insegnare, un po' meno su *come* farlo; per nulla su *dove* farlo. Eppure questa sarebbe l'unica vera riforma della scuola. Una riforma strutturale,

per così dire. Un ambiente diverso, come primo passo verso una scuola diversa.

Non sono più un grande ammiratore della pedagogia. In questi anni l'ho vista offesa troppe volte. Qualcosa mi è rimasto, però, della antica fede. Due o tre massime, che cerco in qualche modo di preservare anche dall'alto di una vecchia cattedra. La prima è un verso di Danilo Dolci. "Ciascuno cresce solo se sognato". La seconda è di tanti e di nessuno. Dice, più o meno: la bellezza educa. Non vuol dire che solo la bellezza educa, né che si diventa necessariamente buoni se si è a contatto con la bellezza. Non ho alcuna intenzione di sostituire la pedagogia con la bellezza; anche perché la bellezza è offesa non meno della pedagogia. Vuol dire, più semplicemente, che non è possibile che gli uomini vengano su uomini – e le donne vengano su donne – dove la bellezza non c'è, dove la bellezza viene offesa, combattuta.

Naturalmente bisognerebbe intendersi su cosa è la bellezza, ed immagino che non sarebbe facile. Per quanto mi riguarda, credo che la bellezza vera non sia mai separata da una certa purezza e semplicità. Penso all'arte greca, alle chiese romaniche, alla ceramica *raku*. So che altri hanno diverse concezioni della bellezza. Non importa. Tutti sono capaci di identificare il brutto.

Sono solo nella mia aula. Guardo la mia aula. Ecco il

brutto. Di tutti gli ambienti che frequento nel corso della mia giornata, penso, l'aula scolastica è quello più brutto. Questa consapevolezza mi dà un brivido. Le mura sono colorate di bianco e di un verde antipatico nella parte inferiore. Le sedie ed i banchi sono vecchi, rotti, sporchi; oltre che brutti.

No, non c'è bellezza nella mia aula scolastica. Alle finestre ci sono le inferriate, come se si fosse in un carcere. Può essere che servano, che qualcuno voglia scapparsene. Ma perché qualcuno dovrebbe aver voglia di scappare da un posto in cui si diventa uomini e donne?

Sono solo nella mia aula, seduto alla mia cattedra sopraelevata. I miei studenti non ci sono. È uno dei tanti giorni di sciopero – sciopero contro la riforma della scuola o contro la pena di morte, contro la finanziaria o contro il preside. È uno dei tanti scioperi contro la scuola.

Alcuni alunni sono entrati. Gli altri davanti alla scuola gridano in coro: “Fuori, fuori, fuori”. Forse dicono a me.

Bastardi

La mia prima supplenza non andò poi tanto male. Nel giro di una settimana persi quasi del tutto la voce e mi convinsi di aver sbagliato tutto nella vita; ma poi mi ri-

presi. Imparai a conoscere i miei ragazzi. A conoscerli superficialmente, intendo. A scuola non è possibile alcuna vera, profonda conoscenza degli studenti. Per me che avevo alle spalle esperienze in una casa famiglia ed in una cooperativa sociale – in ambienti nei quali la relazione educativa è totale – fu una scoperta particolarmente amara. Un professore non ha un posto nel quale incontrare singolarmente lo studente per discutere dei suoi problemi o anche solo dell'andamento didattico. Con un po' di buona volontà, si trova il modo di farlo nel corridoio. Ma non va bene.

Un'altra cosa che scoprii subito è che un docente non può farsi dare del tu dallo studente. Prima di cominciare ad insegnare avevo avuto a che fare con bambini o adolescenti e nessuno di loro aveva incontrato alcun problema a chiamarmi per nome ed a darmi del tu. Non c'era in questo nessuna mancanza di rispetto. Era semplicemente una cosa normale: tutte le persone che passano insieme molto tempo, che si vedono ogni giorno, che collaborano nel fare cose significative si danno del tu. A scuola no. Al professore si dà del lei, se non addirittura del voi. La cosa più interessante è questa: gli studenti stessi hanno bisogno di dare del lei o del voi ai professori. Non gli riesce proprio di dire tu. È come se andassero contro l'ordine naturale delle cose. E loro, apparentemente caotici,

hanno bisogno di ordine, di prevedibilità.

Dopo qualche giorno di lezione, avevo già acquisito una abitudine che caratterizzerà il mio stile di insegnamento: quella di stare poco in cattedra, girando piuttosto nervosamente per la classe. È andata così: uno dei miei studenti minaccia di buttarsi dalla finestra ogni volta che qualcosa non gli va. Tu lo interroghi, e lui prende la via della finestra. Disgraziatamente siamo in una delle poche aule scolastiche che non hanno le inferriate. Ed allora giro tra i banchi per afferrare C. prima che sia troppo tardi.

C. non è dei peggiori. C'è P. che mi preoccupa. In genere gli studenti minacciano di fare a pezzi la macchina del docente. Io ho il problema opposto: P. vorrebbe portarmi pezzi di ricambio per la mia scassatissima Ford Fiesta. Lui è nel giro, non gli costa nulla rimediare un cerchione. C'è O. che studia da boss mafioso. Un giorno ha cercato di dar fuoco al suo compagno di banco. Io ero nella classe e stavo cercando di dividere altri due che si picchiavano, quando sentii puzza di bruciato. C'è una ragazzina figlia di un poliziotto che appena qualcuno la sfiora chiama il padre che accorre con la volante. C'è un'altra ragazzina figlia di un ingegnere gigantesco che di tanto in tanto piomba nell'aula e, ignorandomi completamente, minaccia di picchiare chi ha infastidito la figlia.

La mia è una classe ghetto. Si chiamano così quelle classi

nelle quali molto intelligentemente sono raccolti i casi più difficili di un istituto, affinché non turbino la pace e la formazione culturale e spirituale della brava gente. Non si può dire che i docenti di una classe ghetto siano abbandonati a sé stessi. Il preside durante il collegio dei docenti fornisce precise, concrete indicazioni pedagogiche. E cioè: “Questi bastardi li dobbiamo promuovere, così ce li togliamo dalle scatole”.

Materiali umani

Non mi è stato facile familiarizzarmi con le parole della scuola. Non intendo le parole che vengono da Roma – quelle burocratiche: modulo, POF, eccetera – ma quelle che nascono dal basso, per così dire. Le parole con le quali i professori parlano del loro lavoro e dei loro studenti. Non mi è stato facile, perché quelle parole erano stranamente, dolorosamente in contrasto con le parole di cui mi ero riempito la testa all’università, quando ero un fedele seguace della pedagogia.

Molto contava, per dire, la parola *persona*. Indicava l’uomo, considerato nel modo più pieno possibile, nell’interezza delle sue possibilità, nella sua apertura a sé stesso, all’altro, all’alto; l’uomo come essere degno di un

rispetto sacro.

A scuola la persona diventa altro. Diventa *materiale umano*. Ho sentito per la prima volta questa espressione nella sala docenti di una scuola media. Mi colpì profondamente, ma ancora di più mi colpì l'indifferenza con la quale venne accolta: quasi fosse una espressione normale, abituale. Ed in effetti era ed è una espressione abituale. Da allora, l'ho sentita ripetere mille e mille volte. In genere viene seguita da un aggettivo: scadente. Materiale umano scadente. È un insulto a tutti gli effetti, equivale a dire *teste di cazzo, coglioncelli, merde* e al tempo stesso è peggio di un insulto, perché ogni insulto comporta un pathos, un coinvolgimento emotivo, mentre qui c'è il massimo distacco, la freddissima constatazione di un fallimento umano, una condanna senza appello, che è al tempo stesso una assoluzione per sé. Il materiale umano scadente giustifica pienamente il fallimento del professore. Cosa vuoi ottenere, se il materiale umano è scadente? Si può forse cavare sangue da una rapa?

Il materiale umano scadente è *non scolarizzato*.

Non ho ancora una idea esatta di cosa significhi *scolarizzare*, mi sembra un verbo orribile, che mi fa venire in mente *istituzionalizzare, ricoverare, lobotomizzare*. L'alunno non scolarizzato è l'alunno che non si comporta a scuola come la scuola vuole, esige che lui si comporti.

Naturalmente la scuola, come ogni altro ambiente, ha le sue regole, alle quali bisogna in qualche modo adeguarsi. È comprensibilissimo che un bambino di prima o di seconda elementare possa non aver ancora compreso o accettato le regole della vita scolastica.

Il punto è che a scuola si definiscono non scolarizzati alunni di prima, di seconda, di terza superiore. C'è evidentemente qualcosa che non va.

L'alunno perfettamente scolarizzato è l'alunno al quale si concede il nove in condotta. Condizioni indispensabili per ottenere il nove in condotta sono il *silenzio*, l'*immobilità* e la *non reattività*. L'alunno perfettamente scolarizzato non parla mai, non si muove mai e soprattutto "non risponde". Questo non vuol dire, ovviamente, che non risponda quando viene interrogato: sarebbe una mancanza di rispetto. Non risponde nel senso che non protesta. Se ne sta lì buono buono, senza rompere le scatole a nessuno.

L'altro, l'alunno non scolarizzato, è invece uno che *risponde*, che protesta, che si muove, che parla. È un essere umano che sta cercando di resistere all'opera con la quale si vuole fare di lui un *materiale umano*, per ora; una *forza lavoro* in futuro.

I morti

“Parlami di Baudrillard.”

“Baudrillard era uno che...”

“Baudrillard è uno che.”

“Come professore?”

“Baudrillard è vivo.”

“Ma davvero?”

“Davvero.”

“Che strano.”

È strano, certo. Tutti gli autori che si studiano a scuola sono morti, sepolti e santificati. Non sono persone, con le quali si possa cercare un qualsiasi rapporto umano. Sono archetipi, uomini universali, esseri perfetti perfettamente scolarizzati, senza alcuna pecca umana: solo genio. Le loro vite, che lo studente manda a memoria, non hanno la minima caduta. I manuali stanno bene attenti a sorvolare su qualsiasi particolare sgradevole. E così, inevitabilmente, Dante e Giordano Bruno, Tasso e Leopardi perdono la loro umanità. Sono morti, del resto; e si sa che dei morti si parla sempre bene. Ma i morti di cui si parla bene sono anche i morti sepolti: quelli che non suscitano più passioni, amori o odi, gioia o dolore. Ogni giorno, in

ognuna delle migliaia di aule delle nostre scuole, si getta un pugno di terra sulle tombe di questi uomini. Ogni giorno essi diventano più lontani da noi, resi evanescenti da quel grigio burocrate dello spirito che è il professore.

Non è un caso che la cultura scolastica si sia ridotta ad un culto dei morti, ad una santificazione che sfiora in modo grottesco il vilipendio di cadavere. Sappiamo di vivere in un'epoca di profonda crisi culturale. Abbiamo la consapevolezza di essere dei nani, ed è questo che ci fa apparire come giganti gli autori del passato. Ci illudiamo di poter guardare più lontano di loro saltandogli sulle spalle, come già ci si illuse in passato; e per inquadrare un panorama ancora più ampio, li ingigantiamo ancora di più. Poi ci affatichiamo intorno a loro, tentiamo la scalata con i mezzi della critica e dell'erudizione, ma presto ci accorgiamo che l'impresa è impossibile. Noi restiamo nani, loro continuano ad apparirci giganti, ed il panorama resta avvolto nella nebbia.

I giganti, in realtà, non sono mai esistiti. La terra è stata sempre e solo calcata da uomini.

Il groviglio

C'è la polizia a scuola. “Professore, vi stanno cercando, che cosa avete combinato?”, mi dice uno studente scherzando. Io non ho voglia di scherzare.

Non mi piace la polizia e soprattutto non mi piace la polizia a scuola.

Stanno chiedendo notizie, mi dicono. È scomparsa una studentessa, una ragazzina di prima. Era andata a comprare dei dischi e poi è svanita nel nulla.

Quella ragazzina verrà ritrovata il giorno dopo. Se ne ritroverà, anzi, il cadavere. Con il cranio fracassato. Morta a quindici anni.

Nei giorni seguenti l'incertezza, lo smarrimento, la paura sono palpabili. Non si sa chi abbia potuto fare una cosa del genere. Un “branco”, forse. O forse una setta satanica.

Qualche giorno dopo si tiene una assemblea di istituto straordinaria. Seduti a terra in palestra, non si lasciano arringare facilmente: chi parla, chi ride, chi tenta la fuga. Finché arriva l'accusa terribile: *così la si uccide una seconda volta*. Ed allora tutti, tutti, diventano composti, attenti, silenziosi.

Dall'arringa e dal dibattito obbligato vien fuori l'immagine sinistra del trentenne che insidia le adolescenti e dal quale bisogna stare lontani, costi quel che costi. Per fortuna vi sono figure positive e rassicuranti. Ad esempio i docenti. Parlate con i docenti, apritevi, confidatevi. Loro sapranno aiutarvi.

Come docente trentenne, dovrei essere un po' depresso e un po' sollevato. Sentirmi un po' mostro ed un po' salvatore. Ed invece non sono sollevato per niente. Solo depresso.

Anni fa una mia alunnetta delle medie, che viveva in uno dei tanti quartieri-ghetto della mia città, mi scrisse in un tema della *sporcizia* del suo quartiere, della sua città. E non voleva dire la sporcizia delle strade sporche; quella era scontata. Voleva indicare una sporcizia più grave, qualcosa di difficile da definire e circoscrivere; una sporcizia fatta di inciviltà, di maleducazione, di mafia, di povertà, di volgarità, di mal-vivere, di non speranza. La spaventavano le "cattive parole", più di ogni altra cosa. Come se le parole più di ogni altra cosa potessero ferirla. Quelle stesse parole con le quali cercava, ora, di dire il suo mal-vivere.

Io l'ho capita, quella mia alunna. Non sempre capisco i miei alunni; anzi, quasi mai. Ma quella volta l'ho capita. Perché anch'io l'ho avvertita fin da piccolo, la sporcizia

del mio quartiere, della mia città. Solo che la chiamo in un modo diverso. La chiamo *il groviglio*, perché non ci si capisce niente. Puoi studiare Durkheim e Weber, Freud e Allport, ma il groviglio no, non lo capisci. Non riesci a districarlo. A volte ti pare di aver afferrato il nocciolo della questione, il male-origine che spiega il groviglio. La mafia, ad esempio. Ma guardi meglio, ed ecco che la mafia scompare. Da noi si chiama *società*. Società, semplicemente. Come la famiglia, il negozio sotto casa, la parrocchia, la sede del partito. Tutto è società. E allora devi ricominciare, e non sai da dove.

Io ho imparato a cavarmela così: diventa più piccolo, il groviglio, se lo confronti con un groviglio ancora più grande e che però abbia un capo e una coda, una ragione, anche se dolorosa; una soluzione, anche se difficile. Contro il piccolo groviglio della mia città, del mio sud, s'erge il grande groviglio del mondo, della vita, dell'essere. Il groviglio del tempo, dell'invecchiamento, della malattia, della morte. Il groviglio della faglia universale, terribile bestemmia. Ed ecco la via d'uscita – la dolorosa via d'uscita: la vita è sofferenza, la sofferenza nasce dalla brama, la brama può essere vinta, esistono otto vie per sconfiggere la brama...

Ma questo non c'entra niente con il mio lavoro di docente. Né è una cosa che possa dire ai miei alunni. Non

ne ho il diritto, e nemmeno mi capirebbero. E quindi devo ammettere a me stesso che non avrei assolutamente nulla da dire, se uno di loro venisse a confessarmi il groviglio – a lamentarsi della sporcizia. Mi leggerebbe lo smarrimento negli occhi.

Non sono insomma un salvatore. Nemmeno un po'. Come trentenne, invece, sono un essere pericoloso e compromettente.

Con questa consapevolezza esco da scuola, sconfitto e depresso.

Fuori le strade succhiano al sole le ultime scorte di luce e calore. Sul marciapiede del corso un ragazzino tenta di suonare *Jingle Bells* con una pianola, confidando nella benevolenza dei passanti.

È novembre. Tra un po' sarà Natale.

Adolescenti

L'adolescenza è brutta. È l'età più brutta della vita. Ce la figuriamo bella, leggera, fatata. No, l'adolescenza è brutta. È più brutta anche della vecchiaia, la quale almeno è naturale – quando non si tratta, ovviamente, della vecchiaia che finge una gioventù artificiale. Si nasce, si cresce, si diventa maturi e si invecchia. L'adolescenza invece

non è un'età naturale della vita, ma una creazione sociale.

Si prende una persona nel pieno del suo sviluppo, capace di pensare, di lavorare, di far figli, di avere una vita sessuale completa e la si blocca per un decennio, la si mette da parte, le si dice che, anche se il suo corpo è in pieno sviluppo, è ancora piccola, non in grado di fare, di decidere, di scegliere; soprattutto, non è in grado di avere un qualsiasi ruolo produttivo nella società. Si prende una persona giunta nel pieno delle sue forze, con molta voglia di fare e la si costringe per un decennio a stare seduta su una minuscola sedia di legno, in una condizione di passività penosa ed umiliante; se ne fa un parassita sociale, uno che dipende in tutto e per tutto dagli altri, uno il cui unico dovere è obbedire, piegare la testa, stringere i denti e aspettare. La sua gabbia può essere una gabbia dorata: può essere che la sua prigionia sia resa piacevole da tutti i comfort, che vi sia anche una libertà apparente, addirittura una certa licenza. In realtà è una schiavitù anche peggiore. Quello che manca è la libertà di fare. Di creare. Di produrre. Di essere parte viva della società.

Si dice che questo mostro sociale è un essere a metà, che ha crisi di identità, che non è né carne né pesce, né adulto né bambino. È vero. Si dimentica di dire che questo stato non ha nulla di naturale, ma è la conseguenza di una struttura sociale che non prevede per lui alcuna col-

locazione utile; si dimentica di dire che il deplorabile infantilismo dei nostri adolescenti è un infantilismo creato apposta dalla famiglia e dalla scuola, il cui unico scopo sembra essere quello di rallentare fino all'inverosimile, fino al grottesco lo sviluppo naturale di una persona.

All'adolescente si concedono molte cose. Gli si concede la discoteca, il fumo, la canna, spesso. Gli si concede anche una certa libertà sessuale. Ma le concessioni finiscono qui. Non gli si concede, ad esempio, la politica. Nessuno lo ammetterà mai, meno che mai a scuola, ma non si vuole che gli adolescenti si occupino di politica, perché far politica o anche solo studiare la politica significa entrare nel cuore della vita sociale – e l'adolescente deve restare al margine. C'è una paura enorme dell'adolescente che fa politica. In passato il mondo compatto dei giovani ha spaventato il mondo compatto degli adulti. Da allora con cura ammirevole si è fatto in modo di allontanare gli adolescenti dalla politica. Lo *star system*, il mondo della musica presentato come un mondo di eroi e di divi assolutamente privi di pensiero e di impegno è stato il principale strumento di questa operazione cinica e perversa. Poi sono arrivati i *reality show*.

Negli anni Ottanta poteva ancora succedere che un adolescente leggesse Marx o Weber. Oggi è quasi impossibile. L'opera iniziata nei primi anni Ottanta è conclusa. Gli

adolescenti sono tutti uguali, sospesi in un mondo irreali, totalmente disimpegnati, dipendenti dalla televisione e per giunta ottimi consumatori di prodotti commerciali. Non fanno più paura, sono gatti ai quali sono state tagliate le unghie.

Il porcellino di Pirrone

La televisione. Per i miei studenti è appena credibile che io non guardi la televisione. Sembra loro che voglia infliggermi una violenza inutile: come se mi imponessi il digiuno o il cilicio.

Provo a guardarla, allora, la televisione. È una domenica pomeriggio. Su una rete privata c'era un appassionato dibattito sulle casalinghe che si spogliano per il loro calendario, mentre sulla concorrente rete pubblica un comico che una volta, forse, riusciva a strappare qualche risata intelligente, si esibisce in buffonate già viste mille volte e ormai penose. Questo, mentre si stanno preparando eventi che decideranno il nostro futuro.

Mi è venuto in mente il porcellino di Pirrone, inconsapevole e imperturbabile mentre la nave va a fondo.

Il modello di vita diffuso dalle televisioni – e segnatamente dalla televisione italiana – è quello dell'*homo consumens*, del cittadino passivo, dell'imbecille buo-

no per ogni sistema politico. Manca, nella televisione italiana, la passione per la verità. L'informazione televisiva è evasiva. Raramente i telespettatori sono messi in grado di comprendere realmente un evento. Non si perde tempo a spiegare i retroscena, le cause vicine o remote, i grandi processi storici ed economici. Un conflitto merita spesso meno spazio di un fatterello di cronaca rosa. Manca l'indipendenza dal potere politico. A dominare è l'invasività dello spettacolo. Dove in passato arrivava la sensibilità dello scrittore, oggi arrivano le telecamere. La televisione, che ha denaro, acquista i drammi veri o finti delle famiglie e li mette in scena davanti a milioni di telespettatori. Non è solo una questione di cattivo gusto. È un attacco alla dignità dell'essere umano. La televisione arriva nell'intimo delle relazioni, dove è costretto ad arrestarsi anche il peggiore dei totalitarismi; strappa il pudore, acquista le storie personali, la narrazione di sé.

La televisione celebra sé stessa come forma attuale della Provvidenza. Tutto le è possibile. Grazie a qualche trasmissione televisiva padri e figli che non si vedono da anni possono incontrarsi, sogni accantonati per mancanza di denaro si realizzano di colpo, legami infranti si ricompongono. Rispondendo ad una sola domanda di un quiz televisivo puoi guadagnare lo stipendio di un mese di un onesto lavoratore. La televisione ha denaro, e lo usa

per comprare i sogni della gente. Essa acquista per questa via una sua trascendenza, che sa come spendere.

La televisione trasforma gli italiani in un popolo di bambini capricciosi, con il naso appiccicato alle vetrine dei negozi di giocattoli, mettendogli sotto gli occhi una quantità inverosimile di oggetti da desiderare. La televisione trasforma gli italiani in un popolo di vecchi porci, esibendo ballerine, veline, letterine...: bellezza comprata e venduta senza troppi scrupoli. La televisione trasforma gli italiani in un popolo di idioti, con i suoi buffoni e le sue buffonerie, con i travestimenti, le battute grossolane ed i doppi sensi, i maghi e le superstizioni, gli ammiccamenti, le puerilità.

È un'Italia volgare, superficiale, affamata di denaro, di sesso, di successo quella che la televisione mette in scena. È questa Italia che sta diventando realtà, grazie a quella scatola piazzata al centro della vita di ogni famiglia.

La famiglia

Noi italiani amiamo la famiglia. È il nostro elemento naturale. La amiamo al punto tale da considerare con odio chiunque minacci anche solo lontanamente di arrecarle qualche danno. La famiglia, naturalmente, non va intesa in senso formalistico; la famiglia vera è la nostra cara vecchia famiglia italiana; nucleare, certo, ma con ancora ben visibili tutti i segni del patriarcato. La famiglia è fatta di un uomo, una donna ed i figli. Altre soluzioni l'italiano, cattolico e conformista, le considera con un terrore che non ha nulla di razionale. Il fatto è che la famiglia, come la scuola (e come la Chiesa), è il luogo in cui si preserva l'inesauribile riserva di moralismo e di ipocrisia degli italiani. Ahimè, è anche il luogo in cui si pratica spesso la violenza peggiore.

Plagiati dalla televisione, gli italiani considerano con apprensione gli extracomunitari, gente che il nostro sistema economico sfrutta a sangue e che nel nostro immaginario, invece di comparire come benefattori, diventano mostri sempre pronti allo stupro, alla rapina, all'omicidio. Eppure i dati parlano chiaro. I dati dicono che la maggior parte delle violenze sono compiute in famiglia.

Non esiste un posto più pericoloso della famiglia. Non esistono persone più pericolose dei padri, delle madri, dei nonni; dei figli.

Non bisogna meravigliarsene. La famiglia è un inferno nel quale ci si esercita giorno dopo giorno nelle più efferate violenze psicologiche. La violenza fisica, che nessuno si spiega, è il risultato della rabbia accumulata in anni di umiliazioni, di incomprensioni, di sottomissione folle, di comunicazione malata. Una violenza non facile da smascherare, perché la famiglia è una fortezza circondata e protetta dal conformismo, dall'ipocrisia, dalla retorica. Eppure basta parlare con un ragazzo o una ragazza di quattordici, quindici anni per avere una idea non del tutto approssimativa di ciò che le famiglia italiane si dicono nel momento di maggior raccoglimento: quando si ritrovano a pranzo, divisi tra il piatto di pasta e la televisione. Il fascismo italiano – perché il fascismo non è un accidente storico, ma qualcosa che appartiene radicalmente all'anima italiana, frutto marcio di secoli di educazione cattolica, di servilismo, di crasso maschilismo – celebra qui il proprio trionfo.

Il momento più imbarazzante del mio lavoro di docente sono i colloqui con le famiglie, durante i quali tocca assistere a deliziosi quadretti familiari – con i bravi genitori che vengono a riscuotere il riconoscimento sociale

della loro bravura genitoriale ed i cattivi genitori che si sforzano di dimostrare che in realtà non sono cattivi genitori, ma che è tutta colpa delle cattive amicizie, della società o della perversità naturale del figliolo.

La democrazia

L'Italia è un grande paese democratico. In Italia periodicamente milioni di persone vanno a votare per decidere quali rappresentanti della borghesia devono costituire la classe politica. La scelta è importante. Se a prevalere fossero i borghesi del centro destra, ad esempio, in politica estera l'Italia sarebbe ciecamente schierata al fianco degli Stati Uniti nelle sue guerre umanitarie e preventive. Se invece a prevalere fosse il centro sinistra, in politica estera l'Italia sarebbe ciecamente schierata al fianco degli Stati Uniti nelle sue guerre umanitarie e preventive. La direzione del paese è nelle mani della gente. Il voto è fatale, decisivo.

Anche la scuola italiana è democratica, come è ovvio. Una vera palestra di democrazia. Gli strumenti di questa democrazia scolastica sono il collegio dei docenti, i consigli di classe e le assemblee di istituto.

Delle assemblee di istituto ho già detto qualcosa. Ho

visto assemblee di istituto tenute da non più di dieci studenti, mentre tutti gli altri se ne stavano tranquilli a casa. In genere però va diversamente. In genere c'è qualcuno che urla in un microfono, mentre centinaia di ragazzini parlano per conto loro, passeggiando da una parte all'altra del corridoio o della palestra.

Il collegio dei docenti è l'insieme dei docenti di una scuola, chiamati periodicamente a raccolta per discutere e *decidere* la direzione che la scuola deve prendere. Dato lo stato delle scuole pubbliche italiane, questo compito delicatissimo viene svolto spesso nel chiuso di un corridoio, di una palestra, di un'aula angusta. Non devi meravigliarti se quel professore sonnecchia e quell'altro legge il giornale; non stupirti se ognuno parla per conto suo, in modo da rendere l'ambiente angusto assolutamente insopportabile. Il professore accetta solo se costretto quella stessa disciplina che giorno dopo giorno impone ai suoi studenti.

I collegi dei docenti più avvincenti sono quelli nei quali le due parti – perché in un collegio ci sono due parti – si combattono a viso aperto. Da una parte il preside, dall'altra i docenti. Il primo vorrebbe fare alcune cose, i secondi ne vorrebbero fare altre. Si combatte per qualche ora, ed alla fine la spunta chi è più forte. Questi collegi sono rarissimi. Ben più frequenti sono i collegi che si ri-

ducono a noiosissimi show del preside, il quale arringa la folla per ore ed alla fine strappa il voto che vuole. Non che occorra molto. Il professore è spesso persona molto docile, cui poco importa in fondo dove va o non va la sua scuola; vivendo d'autorità, poi, è a sua volta sensibilissimo ad un pugno che batte sul tavolo o ad un tono imperioso. È una persona d'ordine, che per nulla al mondo vorrebbe creare problemi al capobranco. Nel caso di un collegio anomalo, in cui qualcuno voglia opporre resistenza, si può ricorrere a qualche trucchetto. Fingere ad esempio che una votazione, sfavorevole al preside, non sia avvenuta, facendo votare nuovamente dopo un quarto d'ora con qualche astuzia in più: ad esempio chiedendo chi è contrario e non chi è favorevole. C'è poi la strategia diffusissima di lasciare per ultime le questioni scottanti. Dopo tre ore di collegio, si propone la questione sulla quale si dovrebbe scatenare una battaglia di altre tre ore. Ma tutti hanno voglia di andare a casa e ci si accorda.

I consigli di classe prevedono la presenza dei rappresentanti dei genitori e dei rappresentanti degli studenti. I primi molto spesso mancano. I secondi vengono, ma è come se non ci fossero. Il rappresentante degli studenti ha un compito assolutamente ingrato: comunicare al consiglio di classe, a nome dei compagni, cosa non va. Un professore, ad esempio, insulta sistematicamente gli stu-

denti. Il rappresentante di classe dovrebbe venire nel consiglio di classe a dire che il professor Tizio insulta sistematicamente gli studenti. Non lo fa quasi mai e non gli si può dar torto. Quando lo fa, succede quanto segue: il professor Tizio bofonchia qualcosa, indignato; il consiglio di classe esprime solidarietà al professor Tizio; il rappresentante degli studenti tace imbarazzato. Il giorno dopo il professor Tizio interroga il rappresentante degli studenti. L'interrogazione non va granché bene.

Se questo è un uomo

*L'obiettivo che ci siamo posti è di costruire un sistema di istruzione che recuperi la propria missione educativa e, nel contempo, prepari i giovani ad inserirsi meglio in un mondo sempre più competitivo e in rapido e continuo mutamento.*¹

Così il manager Letizia Moratti, che è anche Ministro dell'Istruzione, spiega al *Corriere della Sera* la “nuova scuola”.

Vi sono persone cui il mondo appare totalmente ap problematico, come una strada priva di ostacoli, che puoi percorrere alla velocità che ti pare, in piena sicurezza. Sono gli uomini e le donne che se ne vanno sicuri, agli altri ed

1. “La competitività è una strategia (non una legge)”, in *Il Corriere della Sera*, 2 novembre 2004.

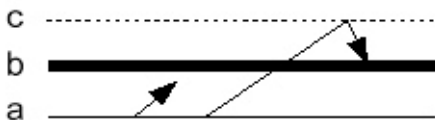
a sé stessi amici, per dirla con quel tale: e perciò sono sorridenti, sereni, ben composti. Ad altri – ed io sono tra questi, purtroppo – il mondo appare drammaticamente scisso, caotico, tale da imporre ad ogni passo scelte dolorose, e comunque mai risolutive. Ci rimettiamo la salute, noialtri.

Prendiamo l'educazione. Il dilemma è, per noi, questo: educare secondo ciò che è bene e vero o preparare a stare in questo mondo? Perché la verità e questo mondo a noi appaiono in terribile contrasto. Questo mondo non è vero, né buono; è fondato per intero sulla finzione, l'inganno, la furbizia, lo sgambetto; sull'apparire, direi per accontentare i qualunquisti; sullo spettacolo, per accontentare chi ha letto Debord: eccetera.

Loro, invece, non hanno dubbi. Educa l'uomo, ed avrai il cittadino, il lavoratore, lo spettatore televisivo, l'acquirente, e tutto quanto il resto. O, forse, bisognerebbe dire così: educa lo spettatore, il consumatore, il lavoratore (precario), il cittadino inconsapevole – e chiamalo uomo. Prendi l'uomo della strada, uscito or ora dalla fabbrica o con gli occhi spenti ancora dalla televisione, dagli una pacca sulla spalla e digli: "Tu sì, amico, che sei un uomo". E lavora affinché suo figlio renda più di lui in fabbrica (per il sacro principio della competizione) e guardi ancora più televisione (per il sacro principio dello sviluppo).

Il mondo C

Quando sono in vena di meta-insegnamento disegno alla lavagna tre linee:



La linea A indica il punto in cui sono i miei studenti: una specie di barbarie, a volte; la linea dei soggetti non scolarizzati e del materiale umano scadente. La linea B indica la normalità, il solido mondo attuale. La freccia che va da A a B indica quello che potrei fare a scuola, e che in effetti faccio per una parte non trascurabile del tempo che passo a scuola: portare i barbari alla civiltà, scolarizzare, normalizzare, adeguare al mondo attuale. La linea C è una forma di lusso pedagogico. Indica il mondo che non c'è e forse non ci sarà mai, ma dovrebbe esserci. Il mondo in cui la cultura non è uno strumento di competizione, ma la gioia di conoscere e creare, in cui il lavo-

ro non è una maledizione, ma la costruzione comune di un mondo a misura di uomo, eccetera. Non ti sarà difficile capire che vuol dire quella linea che da A va a C, per poi tornare a B. Vuol dire: ecco, guardiamo un po' insieme come dovrebbe essere il mondo, immaginiamo un'Italia in cui l'intellettuale non è più solo intellettuale, ma anche un po' operaio, in cui l'operaio non è più solo operaio, ma anche un po' intellettuale.

Il mondo C non esiste; con ogni probabilità non esisterà mai. Il mondo C scaturisce fuggendo dal mondo in cui siamo. Pensare il mondo C vuol dire essere consapevoli che il mondo in cui siamo, realmente possibile, è idealmente impossibile. Vuol dire essere consapevoli che tutto va a rotoli, qui. O quasi tutto.

Il mondo C non ha diritto di cittadinanza a scuola. La scuola è una scatola nella scatola più grande della società. Per dirla con Parsons, si occupa del mantenimento dei modelli latenti di una società. Fa in modo che i modelli culturali che sostengono la società si mantengano e vengano fatti propri dalle nuove generazioni. È un pilastro della società. Se questo pilastro vacilla, la società vacilla; se questo pilastro crolla, la società crolla.

Una Castalia minore

Immagina Hesse nel *Gioco delle perle di vetro* una sorta di Provincia Pedagogica, la Castalia, nella quale un'élite di studiosi si affina nella disciplina più rigorosa. In tempi bui, la Castalia preserva la cultura e la nobiltà spirituale, custodendo la nobile arte del gioco delle perle di vetro, una sorta di attività culturale totale, nella quale i linguaggi della musica e dell'arte, della filosofia e della matematica – e ancora: Oriente e Occidente, antichità e modernità, passato e presente – si incontrano secondo la sensibilità estetica del giocatore. Ma Josef Knecht, l'uomo che giunge al vertice della Castalia ricoprendo la carica di Magister Ludi, si accorge della insostenibilità di quella perfezione astorica. Abbandona la Castalia e diventa precettore, per finire annegato in un laghetto di montagna.

La miseria della pedagogia era già tutta qui, ma a quindici anni non lo sapevo ancora.

La scuola è una Castalia minore. Una caricatura della Castalia, per essere più precisi. Anche la scuola è una provincia a parte, al di fuori della storia, che si illude di avere nelle mani le chiavi del mondo della cultura. Essa è in realtà un buco profondo che inghiotte la cultura vom-

tandone brandelli senza vita.

Anche la scuola ha il suo gioco delle perle di vetro. Toltolo il cellophane, il professore consegna allo studente un pezzo di cultura; lo fa con una certa apprensione, perché sa bene che quel boccone è prossimo alla scadenza. Lo studente si trova con una quantità di pezzi di cultura, un ammasso di cose che stanno per andare a male. Ma ecco la magia. Quei bocconi sparsi diventano *perle di vetro*, ed allo studente si chiede di giocarci: di farne una collana – un *percorso interdisciplinare*. Come lo studente ci riesca, è un mistero, dal momento che nessuno gli ha insegnato a far interagire saperi diversi, vale a dire ad impastare i bocconi di cultura ricevuti aggiungendo qualche additivo che non ne faccia avvertire il cattivo odore. Che ci riesca, tuttavia, è indubitabile. Lo spettacolo, il *ludus*, avviene durante gli esami di stato. Piazzato di fronte alla commissione, lo studente conclude il suo percorso di studi facendo comparire sul palcoscenico Schopenhauer e Leopardi, la digestione ed il sistema osseo, Auschwitz e le derivate, Keats e Gauguin, la corsa ad ostacoli e John Cage. Quello che stupisce, è la perfetta interazione di questi fantasmi.

Schopenhauer e Leopardi, ad esempio, si incontrano e parlano come vecchi amici, mentre nella musica di Cage si scopre – come è stato possibile non capirlo prima? – il

ritmo della corsa ad ostacoli. Esercitatosi nella nobile arte dei collegamenti, lo studente riesce con perfetta disinvoltura a passare dalla storia alla ginnastica. Parla di Mussolini, ti mostra la foto di Mussolini a torso nudo, quindi passa a spiegarti il sistema muscolare.

Avere fame

A volte i miei studenti mi sembrano infinitamente distanti, persone che appartengono ad un altro mondo, ad un altro ordine simbolico – un ordine che non comprende, anzi rifiuta sdegnosamente tutto ciò che io ritengo bello, vero, importante. Allora chiedo ai miei studenti di prendere un foglio e di scrivere tutto ciò che passa loro per la testa. Tutto. Senza alcun controllo, senza nemmeno badare all'ortografia ed alla grammatica. Ho bisogno di sapere cosa passa loro per la testa. Poi leggo i fogli con la trepidazione con cui si legge la lettera di una amata che ci sta per lasciare. E dopo la lettura mi prende lo sconforto.

La situazione a scuola può essere così illustrata. Si immagina un tale che va in un ristorante. Entra e si siede. “Buongiorno”, gli dice il cameriere. “Buongiorno”, risponde lui. “Cosa desidera mangiare?”, gli chiede il cameriere.

“Ah, niente, io non ho fame”, risponde lui. “Ma come?”, si meraviglia il cameriere. “Be’, se proprio ci tiene, mi faccia venire fame”.

A scuola lo studente arriva il più delle volte senza avere fame. La fame l’ha persa per via. I bimbi della scuola elementare hanno molta fame: è un piacere lavorare con loro. Alle medie le cose cominciano a cambiare. Alle superiori arrivano col fiatone.

E il professore, allora, è nella situazione paradossale del cameriere che *deve far venir fame* al cliente. Come se davvero si potessero fare i miracoli o le magie; come se la pedagogia non fosse una divinità compromessa. Il professore deve motivare lo studente che motivato non è; deve far sorgere un interesse che non c’è e non c’è mai stato; deve rendere tutto bello, piacevole, gustoso. La situazione manderebbe in crisi chiunque e non mi meraviglierei se si scoprisse che è qui la causa del *burnout* diffusissimo tra i docenti. I più volenterosi cercano di rendere leggeri e divertenti la chimica e la filosofia con i mezzi additati dalla più aggiornata conoscenza pedagogica (la quale, proprio perché aggiornata, non si chiama più pedagogia, ma scienze dell’educazione). Il ragionamento è facile: cosa piace ai ragazzini? La televisione, lo spettacolo. Bene. Basta far entrare più televisione, più spettacolo nella scuola. La chimica, la filosofia, la letteratura diven-

tano spettacoli come altri; lo studente vi si immerge come si immerge nella visione di un film.

Tutto andrebbe bene, se non fosse che lo studente che si immerge è uno studente che non ragiona.

Diventando spettacolo, la cultura perde l'anima. Ma non è un grande problema. Quello che serve alla società non è gente riflessiva – si sa del resto che un eccesso di riflessività fa male alla salute – ma gente che abbia acquisito i modelli culturali latenti.

Altra via, a quanto pare, non c'è. La scuola non è in grado di suscitare alcun reale interesse culturale. Per comprendere il perché, occorre parlare della crisi.

La crisi

C'erano una volta due culture: quella che potremmo definire, grosso modo, crociana e quella che potremmo definire, grosso modo, gramsciana.

La cultura crociana era elemento di distinzione e di prestigio sociale, non tanto strumento di affermazione, quanto segno d'una posizione raggiunta: i suoi valori erano quelli d'un umanesimo privo di inquietudini. La cultura gramsciana era lotta intellettuale, strumento di riscatto: i suoi valori erano la giustizia e la libertà.

Ora le due culture sono scomparse. Sono scomparse dalla nostra società, prima che dalla nostra scuola. Il loro posto è stato preso, nella società prima e nella scuola poi, da una terza concezione della cultura: quella strumentale. La cultura strumentale non ha alcuna particolare ispirazione ideale. L'unico suo obiettivo è l'affermazione individuale attraverso la specializzazione. Non aspira ad una *Weltanschauung*, le basta dominare un pezzetto di realtà. Corrisponde all'etica burocratica, non all'etica dell'intellettuale, così come è caratterizzata da Weber. E il punto ora è questo: la cultura strumentale non è fatta per suscitare entusiasmi. È una cultura vuota, priva di valori. È una non cultura, in realtà. Per questo la scuola non riesce ad educare né ad istruire. Perché nella società i valori culturali – liberali o di sinistra – stanno lasciando il posto al vuoto assoluto.

Il docente che coinvolge è quello che ha una vera passione ideale, che ha valori in cui credere, che ama la polemica ed il confronto. Ma un docente del genere è un ospite sgradito nelle asettiche scuole di oggi. Crea problemi, suscita inquietudini – *fa politica*.

Lo stato seleziona docenti burocrati, più che intellettuali. Puoi aver pubblicato dieci libri, ad esempio: non costituiscono un titolo valido. Non è in alcun modo incoraggiata la ricerca autonoma. Non esistono contributi

ministeriali per i docenti che vogliono pubblicare libri. Non c'è contatto diretto tra docenti ed università.

La cultura non ha un più valore intrinseco, ma è la valigia che il diplomato ed il laureato porterà con sé per avviarsi sulla via del successo personale.

Questa è l'unica motivazione che la scuola di oggi può offrire allo studente svogliato: lo studio serve a farsi strada nella vita; se non studi sarai un fallito.

Quello che abbiamo perso è il senso collettivo e non strumentale della cultura. La cultura come ricerca comune della verità e del bene, come un pensare, un fare che non appartiene né a me né a te, ma è di tutti e che quindi non può giustificare alcuna competizione. Come un pensare ed un fare che non separa in base alle capacità personali o alla provenienza sociale, ma prende da ognuno ciò che può dare, badando soprattutto al risultato collettivo.

La scuola che abbiamo, come non favorisce l'autentica cultura, ostacola anche la crescita di una vera socialità. La quale non ha oggi più i luoghi che un tempo le appartenevano – le piazze, i circoli, anche i partiti. La socializzazione libera è stata sostituita da una socializzazione settoriale e disimpegnata, nei luoghi deputati al divertimento, al di fuori dei quali v'è la solitudine di una vita spesa davanti ad un televisore.

La memoria

Se qualcuno mi chiedesse di parlare di Jung o di Frankl, impiegherei qualche secondo per selezionare le informazioni in ordine di importanza, quindi comincerei, interrompendomi spesso per cercare le parole più adatte. Se uno studente a scuola facesse la stessa cosa, rischierebbe di prendere un pessimo voto. Lo studente deve parlare di Jung o di Frankl filando come un treno, senza un attimo di respiro, senza la minima incertezza: altrimenti vuol dire che non ha studiato. Di qui lo *stile da interrogazione*, che ha i suoi lati comici. Di qui le espressioni stereotipate che infiorano i discorsi culturali dei nostri studenti: i *diciamo che*, il pullulare di *allora* e di *insomma* con i quali si cerca disperatamente di tamponare ogni ipotesi di pausa; di qui, soprattutto, la fanatica adesione al libro di testo.

Ogni persona ha diverse risorse mentali. La memoria è una. Un'altra è l'intelligenza intesa come capacità logica e analitica. Come sappiamo, non è l'unica forma di intelligenza. Gardner ne ha elencate ben nove. Anche sapersi guardare dentro, ad esempio, è una forma di intelligenza, così come è intelligenza saper parlare con gli altri, essere in grado di comprendere, di empatizzare. C'è poi la creatività, la capacità di far nascere cose dal nulla, o di modificare a proprio gusto le cose esistenti.

La scuola non sa che farsene di questa ricchezza di risorse. Alla scuola basta il più delle volte la memoria; qualche volta si chiede di far funzionare l'intelligenza intesa come logica ed analisi; quasi mai si esercita la creatività – tranne che alla scuola elementare. L'interiorità è riservata all'ora di religione, nella quale però lo spiraglio aperto sul mondo di dentro serve solo ad inserirvi il cavallo di Troia della dottrina cattolica; nessuna libera ricerca di sé. Non esiste a scuola quella che una volta si chiamava *educazione del cuore*. Non mancano, nella marea di progetti presentati nelle nostre scuole ed il cui spettro giunge in regioni inimmaginabili – ho visto progetti sulla cioccolata o sul vino – non mancano dicevo progetti di *educazione all'affettività* o di *educazione al ben-essere*. Iniziative che aggiungono al danno la beffa: l'istituzione che congela i rapporti umani pretende di insegnare l'affettività; l'istituzione che ti costringe su una sedia di legno in un'aula squallida pretende di educarti al ben-essere (il trattino sta a significare che non si tratta del grossolano benessere dell'uomo comune, ma di essere buoni e giusti e sereni e quasi padreterni in terra).

Questa situazione in fondo sta bene a tutti. Sta bene al docente, che non deve avere a che fare con teorie e visioni del mondo che possono essere estremamente spiacevoli ed eterodosse; sta bene allo studente, che soddisfa il proprio bisogno di sicurezza. Comprensibilmente, lo studente vive a scuola in uno stato costante di disagio ed insicurezza. Da una par-

te, l'ambiente non è fatto per farti sentire a casa; dall'altra, non è bello avere costantemente su di te gli occhi del professore. Di qui la disperata ricerca di sicurezza, che nel primo giorno di scuola si esprime con l'assalto all'ultimo banco e nei giorni successivi provoca una stranissima migrazione dei banchi. Succede questo: il muro dà sicurezza. Ognuno cerca quindi di sistemare il proprio banco a ridosso del muro. Il risultato è che la fila di banchi centrale, quella lontana dai muri e maggiormente esposta allo sguardo del docente, viene abbandonata, mentre ci si affolla al fondo ed ai lati dell'aula. Sembra che sia esplosa una bomba giusto al centro dell'aula. Il docente può constatare che la classe si è disposta con precisione geometrica nei punti più distanti dal suo sguardo. In fondo è giusto così. Un'aula è un panottico benthamiano. Bisogna difendersi in qualche modo.

Il libro di testo rappresenta l'equivalente del muro. Inutilmente si cercherebbe di denigrarlo. Ogni studente si abbarbica al manuale con volontà tenace, inaffondabile. Ne impara anche la punteggiatura.

Non c'è alcuna possibilità di usare in modo positivo un manuale. Bisogna farne a meno.

Il lavoro

I pedagogisti degli ultimi secoli hanno sostenuto le cose più diverse, come è naturale; alcuni hanno una visione autoritaria, altri una visione libertaria; alcuni sono ottimisti sulla natura umana, altri pessimisti; alcuni hanno una concezione individualistica dell'educazione, altri una visione comunitaria. C'è una cosa però sulla quale molti di loro sono d'accordo: l'importanza del lavoro nella formazione individuale. Anche il buon Locke, l'educatore del *gentleman*, è d'accordo.

La nostra scuola ha un sacro orrore, invece, del lavoro. Essa si attiene scrupolosamente alla distinzione tra lavoro intellettuale e lavoro manuale. Il fatto che alcuni dei più grandi protagonisti della cultura contemporanea abbiano personalmente superato questa distinzione non la tocca minimamente. L'immagine di Gandhi che fila al charka o di Tolstoj che fa il calzolaio ed il contadino non fanno pensare. Spinoza che intaglia le sue lenti, rifiutando l'insegnamento universitario, potrà commuovere qualche professore di filosofia, ma più come testimonianza di libertà che come scelta intelligente e sensata.

Dalla scuola escono persone senza mani, che si sono

esercitate per anni nell'*educazione fisica*, ma che non sospettano la gioia di creare un vaso con l'argilla, di inchiodare delle assi, di aggiustare un motore. Queste cose spettano a quelli che la scuola rifiuta. L'operaio e la parrucchiera sono figure che il professore evoca di tanto in tanto, per indicare l'inferno nel quale lo studente con poca voglia di studiare rischia di precipitare.

L'identità

Nell'ottobre del 2003 scoppia il caso del crocifisso. Una sentenza del Tribunale dell'Aquila ordina la rimozione del crocifisso in una scuola elementare di Ofena, in seguito ad un ricorso di Adel Smith, presidente dell'Unione musulmani d'Italia. La sentenza provoca prevedibilmente un fuoco di polemiche. Nell'ordine: il cardinale Tonini dice che la sentenza offende il popolo italiano e la costituzione; il ministro della giustizia Castelli annuncia una pronta ispezione; il ministro del welfare Maroni dichiara che è una sentenza aberrante con la quale si cancellano millenni di storia; il leghista Calderoli parla di bestemmia; il presidente della Repubblica Ciampi afferma che il crocifisso è simbolo dei valori che sono alla base della nostra identità. La sentenza del Tribunale viene sospesa. Si giunge al grottesco quando nella piazza davanti alla

scuola elementare viene sistemata una croce di ferro alta tre metri. Il sindaco dichiara che quella croce resterà come simbolo di lotta all'intolleranza; l'intolleranza, s'intende, è quella di Adel Smith.

L'anno prima, il 15 maggio 2002, era stata presentata da parlamentari della Lega Nord e di Forza Italia una proposta di legge "per disciplinare l'esposizione del crocifisso in tutti i pubblici uffici", che prevedeva l'arresto fino a sei mesi per chiunque si azzardi a rimuovere un crocifisso da un'aula scolastica.

"Non si può eliminare un simbolo dei valori religiosi e culturali di un popolo, solo perché ciò può dar fastidio a qualcuno", dichiara il cardinale Tonini commentando la faccenda di Ofena². Quest'uomo, che dal manager-ministro Moratti è stato messo a capo della commissione che ha il compito di scrivere il codice deontologico degli insegnanti – un uomo, quindi, che non ha solo da difendere la Chiesa, ma si presume che abbia anche una qualche comprensione della scuola e del lavoro che vi si fa – quest'uomo dice che a scuola si può dare fastidio a qualcuno, pur di mantenere un simbolo.

Si sbagliava, il cardinale Tonini. Se si può evitare, è meglio non dar fastidio a nessuno. Io non voglio che nessuno dei miei studenti abbia alcun fastidio.

2. *Il Corriere della Sera*, 24 ottobre 2003.

E bado al concreto: non vorrei, per far piacere a Tonini, tenere nelle mie aule un crocifisso che dia fastidio ai miei alunni musulmani.

Ma chi è, poi, questo qualcuno? Sono solo i musulmani? No, non sono solo i musulmani. Ci sono anche io. Io, che non sono né cristiano né cattolico, e che secondo il cardinale Tonini dovrei fare lezione con alle spalle un crocifisso. Perché?

Perché la maggioranza degli italiani è cattolica. E allora? Che vuol dire? Che io non sono italiano? Che sono un italiano di serie B? Che devo essere tollerato, ma non posso esprimere me stesso? E questo non vuol dire anche che, nel far lezione, dovrò evitare tutto ciò che possa sembrare offensivo per il cattolicesimo, il cui simbolo è alle mie spalle? E dove finisce la libertà d'insegnamento?

Non è un problema da nulla. Il crocifisso, in sé, conta poco. Quando non c'è, nessuno s'accorge che non c'è. Nelle mie aule spesso non c'era. Nessuno si è mai sentito privato di nulla. Nessun alunno cattolico si è mai sentito offeso dall'assenza del crocifisso.

La piccola faccenda del crocifisso è sintomatica d'una concezione della democrazia, che è particolarmente pericolosa; ed è questa: la democrazia come dittatura della maggioranza. Una maggioranza finta, per di più, in questo caso, perché la maggioranza degli italiani, come sappiamo fin troppo bene, è assolutamente indifferente ai

valori religiosi, ed i cattolici praticanti sono forse anche meno degli atei. Ma anche se la maggioranza degli italiani fosse cattolica praticante, quel principio sarebbe sbagliato. C'è democrazia dove le minoranze sono rispettate ed hanno garanzie giuridiche. E più è profondo tale rispetto, più è autentica la democrazia.

La religione, dimensione della cura di sé, ha una ovvia vocazione pubblica e politica, come testimonianza e ricerca di verità, bene, giustizia. Ma questa richiesta è pericolosa, perché passa al vaglio il mondo istituzionale, e preme per nuove strutture. Meglio non incoraggiarla. Meglio promuovere, invece, una religiosità ossessivo-compulsiva, priva di contenuto realizzativo, che si fa pubblica nelle celebrazioni, nelle processioni, nei pellegrinaggi, nei raduni, ed anche nell'imposizione pubblica della superficie, dell'involucro della fede, d'un significante il cui significato è problematico, e la cui ricerca potrebbe portare a scoperte sconcertanti.

Per quella concezione della democrazia e per questa concezione della religione, è essenziale che ci siano i crocifissi nelle scuole (e nelle aule dei tribunali). Ma non c'è da attendersi nulla di buono né dalla prima, né dalla seconda.

Eros pedagogico

Non è possibile insegnare nulla a chi non si ama, e non è possibile amare chi non si conosce.

Conoscenza, amore, conoscenza. Io conosco te, ti amo, e tu conosci. Tu conosci cosa? Tu *ti* conosci. Ti conosci, ti afferra, ti prendi – ti sorprendi – a un livello superiore. Questo intendeva dire Danilo Dolci, quando scrisse che “ciascuno cresce solo se sognato”. È la frase che scriverei all’ingresso di ogni scuola, proprio nell’atrio, magari sotto la statua della pedagogia.

Ciascuno cresce solo se sognato. Anche io cresco, sognandomi. Anche io ho bisogno di essere sognato. Non c’è un sognante ed un sognato, così come non c’è un amante ed un amato. Nel *Chuang-tzu*, capolavoro del pensiero cinese, Chou sogna di essere una farfalla; al risveglio, non sa se è stato lui a sognare la farfalla, o se è ora la farfalla a sognare lui. Così nella relazione erotico-pedagogica. Io ti sogno altro da quel che sei. Non ti rimprovero il tuo essere-così come una colpa, non ti scarto come materiale privo d’interesse, ma vedo il possibile, il non-ancora, la persona che sarai domani; anzi, la persona che cominci ad essere oggi, nel mio sguardo. E tu mi guarde-

rai con occhi diversi. È inevitabile: è una legge spirituale. Per quanto ferito tu possa essere, per quanta rabbia tu possa avere, per quanto forte possa essere il tuo odio della vita, non puoi restare lo stesso, una volta che qualcuno sia giunto a sognarti.

Epilogo

Una volta un'alunna – Virginia si chiamava, e scriveva racconti molto belli – fece una barchetta. Ci scrisse “Da Virginia al professore” e me la diede.

Da allora ogni giorno vado al lavoro con la barchetta di Virginia nella borsa. Quando mi sembra di non farcela, la tiro fuori e la sistemo sulla cattedra. La guardo per un po'. La guardano anche i miei alunni.

Qualcosa succede. Nessuno – né io, né loro – sa bene cosa succede. Ma qualcosa succede.

Manifesto per una scuola improbabile

Quello che segue è il disegno di una scuola diversa da quella che abbiamo. Sembra che pochi abbiano voglia di esercitare l'immaginazione in questo campo. Si protesta per la direzione che sta prendendo la nostra scuola, si sciopera, si lotta, ma nessuno ha più il coraggio di proporre una scuola radicalmente diversa. Si legge con nostalgia don Milani e si pensa che quelli erano bei tempi, tempi in cui ancora certe cose erano possibili.

La scuola di cui sto per parlare è improbabile, estremamente improbabile; forse impossibile. La si consideri un *ideale regolativo*.

Principi generali

La scuola non deve condurre le nuove generazioni al livello attuale della società, ma andare oltre: tendere alla società di domani, che dovrà essere meno imperfetta di quella di oggi. La critica della cultura le appartiene per

essenza.

La scuola improbabile educa alla ricerca di sé, all'orgoglio, alla verità, non alla timidezza, alla paura, all'ipocrisia.

La scuola improbabile lavora per la decostruzione dell'identità italiana, vale a dire per l'antifascismo.

Le strutture

La scuola improbabile è *strutturalmente rispettosa* delle persone che accoglie. Occorre che le scuole siano belle come le chiese o come le banche, perché ciò che si fa in una scuola non è meno sacro di ciò che si fa in una chiesa o in una banca. È giunto il momento di liberarsi di banchi, sedie, cattedre. Gli ambienti scolastici vanno studiati con cura dai migliori architetti. Vi saranno tavolini, mobili, poltroncine adatte ad accogliere per più ore dei corpi fragili ed in fase di sviluppo, piante; colori caldi per le pareti. Lo sforzo economico sarà notevole. Non sono forse queste le grandi opere di una vera democrazia?

L'intellettualità

La scuola è adesso il luogo dove si trasmettono, bene o male, diverse nozioni e contenuti culturali. La scuola improbabile è il luogo in cui la cultura non viene semplicemente trasmessa, ma creata, elaborata, approfondita. In altri termini, ogni scuola diventa anche un centro di ricerca, ha la possibilità di pubblicare una sua rivista, di promuovere convegni e seminari di studi, di avviare programmi di ricerca. I docenti della scuola improbabile ricevono incentivi per la pubblicazione di libri ed articoli. Una scuola-centro di ricerca non trasmette il sapere, ma abitua fin dall'inizio alla ricerca ed all'approfondimento autonomo. Il manuale perde la sua centralità. Si parte invece da materiale eterogeneo, lo si discute e si elabora un testo sintetico che rappresenta la conclusione della classe sul problema trattato.

Dalla scuola si diffonde nella società il senso di una cultura libera e gratuita, non più affare di una ristretta cerchia di intellettuali, ma costruzione sociale, ricchezza scrupolosamente condivisa.

Il lavoro

La scuola che abbiamo, borghese, in fondo ancora classista, di corto respiro, è il risultato di un sistema che ha tracciato un solco profondissimo tra il mondo delle professioni intellettuali e quello delle professioni manuali. Anche l'ultimo studente liceale sa di essere migliore dell'apprendista falegname (vittima, il più delle volte, del lavoro nero e dello sfruttamento minorile). Lui, lo studente liceale, non imparerà mai a scuola a piantare un chiodo, a tagliare una lastra, a lavorare l'orto. Nella mia scuola improbabile tutti, figli di operai e figli di ingegneri, devono apprendere un'arte manuale in un laboratorio di falegnameria, di ceramica, di elettronica o altro. Non è solo per favorire una società in cui risulti ridimensionato lo iato tra professioni manuali ed intellettuali, con la stratificazione sociale che ne consegue; è anche per l'irrinunciabile valore formativo del lavoro.

Ogni scuola è dunque una azienda che produce, vende ciò che produce e divide il ricavato tra gli studenti, affrancandoli dalla loro condizione indotta di parassiti sociali.

Il presente

Senza negare l'importanza del passato e della preparazione storica, la scuola improbabile sviluppa in primo luogo la capacità di attenzione e di interpretazione del proprio mondo, attraverso la lettura dei giornali, non legata ad iniziative sporadiche di qualche quotidiano o di singoli docenti, ma compiuta costantemente, la partecipazione alle riunioni del consiglio comunale, la conoscenza delle problematiche socio-economiche e dei soggetti che se ne occupano, la comprensione della propria città, ed al tempo stesso l'attenzione alle vicende più importanti della politica internazionale, la lettura dei conflitti e dei nuovi scenari economici.

Tutte cose che nella scuola borghese entrano sporadicamente e con qualche imbarazzo.

Laicità

La scuola improbabile è laica. La sua laicità non è una burla. Vuol dire che in essa non si indottrina nessuno, non si fa catechismo, non si difendono identità. Essa è il luogo nel quale le fedi, le identità, le ideologie si incontrano e dialogano liberamente. Essa non ha crocifissi alle pareti, poiché non è un luogo di preghiera, né un luogo cattolico.

Tutti

La scuola borghese e classista è guidata da una concezione della cultura che in realtà nega ed uccide la cultura: la cultura come strumento di affermazione personale, mezzo come un altro per trovare un posto, fare carriera, sistemarsi. E poiché l'affermazione personale richiede un certo spirito conflittuale, la scuola borghese e classista favorisce la competizione, la slealtà reciproca, lo sgambetto, l'ipocrisia. Nella scuola improbabile conta il risultato raggiunto da tutti, ed il contributo del singolo è valutato per questo: non per la quantità di cose che è riuscito ad immagazzinare ed a vomitare fuori alla prima verifica orale,

ma per il contributo che ha dato alla comprensione collettiva di un problema o fatto culturale. Dalla scuola improbabile escono persone che pensano alla cultura come uno strumento, sì, ma a disposizione di tutti, un mezzo di elevazione collettiva e non individuale.

Il territorio

La scuola improbabile è un pezzo vivo di città, non un recinto chiuso, non una provincia pedagogica. È, propriamente, un centro sociale, vale a dire un luogo di socialità aperta, a disposizione di tutti. Da una parte, gli studenti vivono la città, frequentano i luoghi del potere, quelli del lavoro e quelli della bellezza; dall'altra i cittadini entrano nelle scuole per imparare, per discutere, per festeggiare.

La relazione

La scuola improbabile favorisce rapporti umani profondi e significativi, crea le condizioni per una relazione educativa – cioè erotica, nel senso che s'è detto – reale. Sono abolite le gerarchie, sono aboliti il *lei* ed il *voi*. È abolita l'autorità.

Indice

- 3 Millenovecentottantasei
- 5 Millenovecentonovantotto
- 8 Duemilacinque
- 10 Bastardi
- 13 Materiali umani
- 16 I morti
- 18 Il groviglio
- 21 Adolescenti
- 24 Il porcellino di Pirrone
- 27 La famiglia
- 29 La democrazia
- 32 Se questo è un uomo
- 34 Il mondo C
- 36 Una Castalia minore
- 38 Avere fame
- 40 La crisi
- 43 La memoria
- 46 Il lavoro
- 47 L'identità
- 51 Eros pedagogico
- 52 Epilogo
- 54 Manifesto per una scuola
improbabile

È consentito riprodurre o distribuire quest'opera, integralmente o parzialmente, alle seguenti condizioni: che si indichino chiaramente il nome dell'autore, titolo e sottotitolo, editore, luogo e data di edizione (Antonio Vigilante, *La barchetta di Virginia. Manifesto per una scuola improbabile*, Rainoneeditore, Bergamo 2006); che non si alteri, non si trasformi e non si sviluppi l'opera; che l'opera non venga usata per scopi commerciali. In caso di utilizzazione o distribuzione, occorre indicare i termini della licenza di quest'opera.



*Finito di stampare nel mese di gennaio 2006
presso la tipografia TecnoGraph s.r.l – Bergamo
per conto di*
rainoneeditore

Via Tobagi, 6 – Bergamo
sito: www.rainoneeditore.com
e-mail: corraine@libero.it