

# The grateful dead

Lucio Niccolai

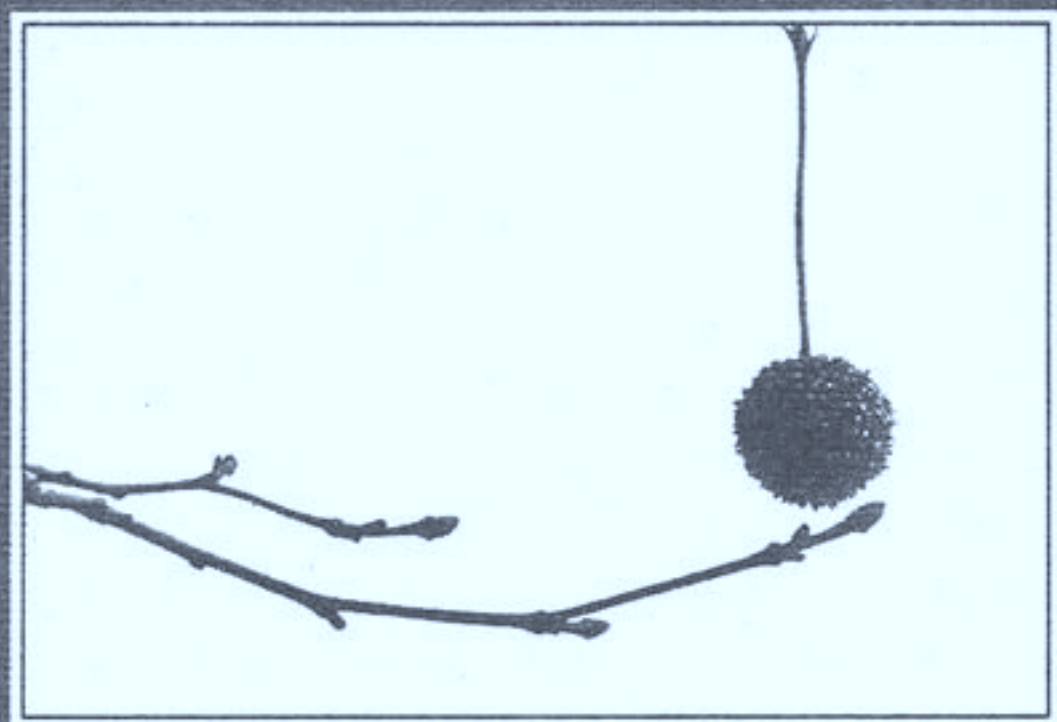
**"Q**uando i morti affollano le strade passano inosservati": con questa inquietante citazione brechtiana (applicabile, in verità, non solo alla scuola ma, più in generale, a tutta la fase politica e sociale che stiamo vivendo), Velio Abati ci chiede di testimoniare, forti di un'esperienza diretta, lo stato attuale di cambiamento nella scuola. Lo faccio volentieri anche se mi accorgo (e questo già di per sé è un indice significativo) di quanto poco abbia cercato, volutamente, in questi ultimi due anni, di riflettere sulla scuola, del cattivo rapporto che ho con i colleghi (reattivi, in molti casi, solo a qualche aumento di stipendio o a qualche mansione aggiuntiva) e con i dirigenti (assurti al ruolo di "manager" delle nuove scuole-azienda), di come, alla fin fine, abbia scelto, all'interno della scuola che mi dà il lavoro e l'unico pane che possa mangiare, una volontaria solitudine ed esclusione (ricercare un buon rapporto con i ragazzi, stare a scuola il minor tempo possibile, liberarsi di ogni impegno) che intendo marcare ancora di più nel prossimo futuro. Non ho altro modo, ormai, per segnare la distanza, via via sempre più incolmabile, che mi separa da un modo diffuso di fare e intendere la scuola che non posso assolutamente condividere.

Una posizione radicale, che è il risultato anche delle fallimentari esperienze più recenti in cui sono stato coinvolto. Mio malgrado, infatti (in una fase di stravolgimenti dovuti alla famigerata politica degli accorpamenti gestita con logiche che non ho condiviso), ho accettato di svolgere la funzione di coordinatore del POF (Progetto dell'Offerta Formativa), rivelatasi un *escamotage* tanto fumoso quanto inutile. Ci ho messo, all'inizio, anche un bel po' di entusiasmo, convinto che in effetti un'azione di programmazione e di progettazione, che implicasse la collaborazione e la interdisciplinarietà tra i docenti, potesse davvero essere utile per una riqualificazione di strutture ed istituzioni spesso obsolete e didatticamente ancorate ad un metodo educativo che, senza soluzione di continuità, si ripete uguale nel tempo. "Nella sua missione di promuovere l'intelligenza degli individui — sostiene Morin —, l'educazione deve nel contempo utilizzare le conoscenze esistenti, superare le dispersioni e le compartimentazioni della conoscenza specializzata [...]; l'indebolimento della percezione del globale conduce all'indebolimento della responsabilità (in quanto ciascuno tende a essere responsabile solo del suo compito specializzato), nonché all'indebolimento della solidarietà (in quanto ciascuno non sente più il legame con i concittadini)"<sup>1</sup>. Il POF sembrava poter essere uno strumento utile per lavorare in questa direzione, ma ha finito per diventare un puro adempimento burocratico, risultando uno strumento inutile, un vuoto pezzo di carta. Ho dunque riscosso disinteresse, fastidio, resistenza e ostilità e, a posteriori, dovrei chiedermi se c'è forse da meravigliarsene.

I docenti della scuola italiana, in generale, rivelano stanchez-

mariella bettarini

## la scelta - la sorte



gazebo

Edizione del 2001

za, delusione, disincanto (e i contraddittori processi di riforma e di controriforma di questi anni non hanno che alimentato un'ulteriore fase di confusione e di incertezza), segnalando un male profondo che Domenico Starnone così descriveva già quasi venti anni fa: "[...] la fatica di vivere in un ruolo, nel quale all'inizio in non pochi casi si è investito molto o che è stato da sempre un ripiego (pur fra le suggestioni iniziali di una nuova esperienza), la cui ricchezza ipotetica si trasforma velocemente in miseria quotidiana e che fa di uno dei più grossi serbatoi di forza-lavoro intellettuale — novecentomila insegnanti — un pericoloso calderone di nevrosi generate da aspirazioni 'alte' e concrete esistenze da 'mezza cultura' insoddisfatta di sé e del proprio inconsistente profilo professionale (inconsistente del resto per orario, per stipendio, per considerazione sociale). Il doppio lavoro interviene alla fin fine solo per scavare più a fondo nelle scissioni nevrotiche che questa condizione genera: faccio l'insegnante ma in realtà sono un architetto. Ed è sull'onda per esempio di un particolare tipo di doppio lavoro che l'insegnamento si è andato progressivamente 'femminilizzando', offrendo alla crescita culturale delle donne un'area lavorativa ritenuta conciliabile con il lavoro domestico ma che alla fine le frustra sia in casa che fuori"<sup>2</sup>.

Una vera riforma della scuola (non i timidi ed inutili palliativi del centrosinistra) avrebbe dovuto aggredire questi meccanismi, operare per una riqualificazione e una inversione di tendenza, rivalutare il lavoro docente e la professionalità. Ma per fare questo sarebbe stato necessario investire sull'istitu-

zione scolastica e sull'educazione, credere nella sua insostituibile funzione educativa e formativa, modificare meccanismi consolidati (orario, tempo corto, obbligo scolastico...) che si rivelano, sempre più, dogmaticamente intoccabili. Ma, permanendo questa situazione, progetti educativi, modularità, interdisciplinarietà, riqualificazione ecc. non sono che obiettivi velleitari, nel migliore dei casi scelte private e personali di qualche sprovveduto di buona volontà non ancora macinato dagli ingranaggi.

Raramente ci si ricorda che, come dice Morin, "l'educazione deve favorire la capacità naturale della mente di porre e risolvere i problemi essenziali e, correlativamente, deve stimolare il pieno uso dell'intelligenza generale. Questo pieno uso richiede il libero esercizio della facoltà più diffusa e più viva nell'infanzia e nell'adolescenza, ossia la curiosità, che troppo spesso la scuola spegne e che si tratta, al contrario, di stimolare o di risvegliare, se dorme"<sup>3</sup>.

Pensare l'educazione in questi termini implicherebbe un grosso impegno da parte dell'insegnante e dell'istituzione, una capacità di rimettersi in discussione, di aggiornare e modificare i programmi, di rendere duttili i metodi di insegnamento, di coinvolgere i giovani e renderli parte attiva nel processo educativo interagendo con loro. E invece la scuola e l'educazione che ci prospettano le nuove classi dirigenti sembrano andare in un'altra direzione. Non più, come ancora auspica, forse a livello di pura testimonianza, la CGIL, "un'educazione di qualità per tutti, in grado di garantire alle giovani generazioni l'acquisizione del sapere e delle competenze indispensabili per esercitare un ruolo attivo in quanto cittadini in una società democratica. [...] La conoscenza di sé e degli altri, la capacità d'analisi critica, il saper interpretare ed orientarsi in un mondo sempre più complesso devono essere un patrimonio comune di tutti, se vogliamo costruire una società basata sul rispetto dei diritti, sulla giustizia, sulla solidarietà"<sup>4</sup>, ma piuttosto un "sistema" da far funzionare col massimo di efficacia e di efficienza, un oliato meccanismo di trasmissione di conoscenze/competenze/capacità e di controllo della loro acquisizione, e non come una moltitudine di comunità viventi, ciascuna con la sua storia, le sue abitudini, i suoi conflitti, dove si incontrano esseri umani diversi per età, sesso, carattere, visioni del mondo, provenienze geografiche e culturali"<sup>5</sup>.

Eppure la prospettiva dell'Europa unita e i processi di globalizzazione in atto dovrebbero spingere verso una scuola in grado di assicurare ai suoi utenti una formazione adeguata alla sfida della cittadinanza planetaria che li attende e che, secondo Edgar Morin, dovrebbe basarsi su questi "sette saperi"<sup>6</sup>:

- la conoscenza della conoscenza umana volta a preparare e affrontare i rischi dell'errore e dell'illusione della mente umana;
- la capacità di cogliere i problemi globali e fondamentali per inscrivere in essi le conoscenze parziali e locali, perché una conoscenza frammentata nelle diverse discipline rende spesso incapaci di effettuare legami tra le parti e le totalità, mentre è necessario sviluppare l'attitudine naturale a situare tutte le informazioni in un contesto e in un insieme;
- la conoscenza della condizione umana (il carattere complesso della propria identità e dell'identità che si ha in comune con tutti gli altri umani) per imparare a riconoscere il legame indissolubile tra l'unità e la diversità di tutto ciò che è umano;
- la consapevolezza del destino planetario del genere umano e il riconoscimento di una identità terrestre derivata dalla stessa comunità di destino;
- la cultura dell'incertezza;
- la capacità di imparare la comprensione, perché la reciproca comprensione fra umani, sia prossimi che lontani, è ormai vitale per le relazioni umane;

g. l'abitudine a condividere e praticare l'etica del genere umano che si basa su un carattere ternario di rapporto tra uomo-specie e società e che si attua attraverso la democrazia e il reciproco controllo tra società ed individui<sup>7</sup>.

È evidente che i "sette saperi" ritenuti indispensabili da Edgar Morin si collocano in una prospettiva "positiva" di nuova cittadinanza, il cui orizzonte è la "terra-patria"<sup>8</sup>. Ma proprio la globalizzazione ci costringe a fare i conti con due visioni del mondo che appaiono sempre più alternative fra loro: la società del terzo millennio sarà di tipo multiculturale o chiusa in "stile padano"? Praticherà politiche di accoglienza nei confronti dei migranti o erigerà barriere e apartheid? Si baserà su una cultura di solidarietà (con gli altri popoli, con la natura, con le future generazioni nel rispetto dei loro diritti) o non porterà, invece, alle sue estreme conseguenze la cultura dell'egoismo?

Sono due visioni del mondo, che, prima ancora che politiche, appaiono etiche e morali perché travalicano ampiamente gli antichi steccati all'interno dei quali, noi uomini del Novecento, eravamo ancora abituati a ragionare (destra-sinistra, cattolici-comunisti ecc.).

Voglio citare, a questo proposito, un episodio esemplificativo, di cui sono stato recentemente testimone. Il Comune di Cinigiano e la Parrocchia di San Michele avevano organizzato, agli inizi di febbraio, un incontro con Carlo Rocchetta, teologo e consigliere ecclesiastico della Coldiretti, e Leonardo Savelli, giovane santafioresse autore di un volume sulla globalizzazione<sup>9</sup>, sul tema: *Quale globalizzazione? Riflessi economici e solidarietà*. La sala era inverosimilmente piena, segno della grande mobilitazione promossa dalla Coldiretti per ascoltare il suo consigliere ecclesiastico.

Monsignor Rocchetta ha introdotto gli elementi della discussione, parlando della globalizzazione e dei problemi connessi alla distruzione ambientale, della necessità di opere concrete di solidarietà nei confronti delle popolazioni del Terzo mondo, dei pericoli derivanti dall'introduzione in agricoltura degli OGM. E quando Leonardo Savelli è intervenuto non ha potuto che prendere atto che molti temi erano già stati affrontati, in maniera del tutto condivisibile (per lui, militante di un *Social forum*), nell'intervento che lo aveva preceduto. Nella prima fila, in fondo sulla destra si faceva notare un signore in loden e cravatta blu (i coltivatori diretti non sono vestiti così), che ha mantenuto inalterata per l'intera durata degli interventi un'espressione di disgusto e un'aria del tipo: "ma che cazzo ci faccio qui?". Ad un certo punto, ha cominciato a sbuffare e a battere platealmente i piedi per terra. Era il direttore provinciale della Coldiretti che, intervenendo, senza mezzi termini ha dichiarato fuori da quel consesso non solo il Savelli, ma addirittura il sindaco di Cinigiano promotore dell'incontro! Ho dovuto riflettere per capire quell'atteggiamento, poi ho trovato la spiegazione: avevano mobilitato tutti gli iscritti per poi sentirsi dire, da un consigliere ecclesiastico nazionale, che la legittima aspirazione allo sviluppo economico e ad una condizione di vita migliore non deve confliggere con la salvaguardia ambientale e con la solidarietà, che bisogna evitare la diffusione degli OGM perché pericolosi per l'ambiente e per la salute e che è necessario assumere un'etica di responsabilità.

"La concezione cristiana del mondo — scrive Rocchetta — è profondamente universale e si parla ripetutamente di unità del genere umano. [...] La visione del cristianesimo è universalistica, indirizzata a superare i particolarismi, le divisioni di razza e di qualunque altro genere, comprese le ingiustizie e le guerre causate da esse. [...] La globalizzazione va sottratta ad un'impostazione radicalmente liberista e va orientata in base a valori della solidarietà e della cooperazione partecipativa, libera, armonica, nel rispetto

della sussidiarietà. Si tratta di accettare la sfida e di pensare a un nuovo 'contratto sociale internazionale' in cui il mondo sia pensato come una società civile globale, rispetto al quale le popolazioni e tutti gli Stati nazionali siano messi in situazione di partire da posizioni di uguaglianza nella proposizione dei loro diritti e nell'accettazione dei loro doveri. [...]

Riteniamo nostro dovere auspicare un'etica della responsabilità che coinvolga tutti, governanti, produttori e consumatori; un'etica della responsabilità fondata:

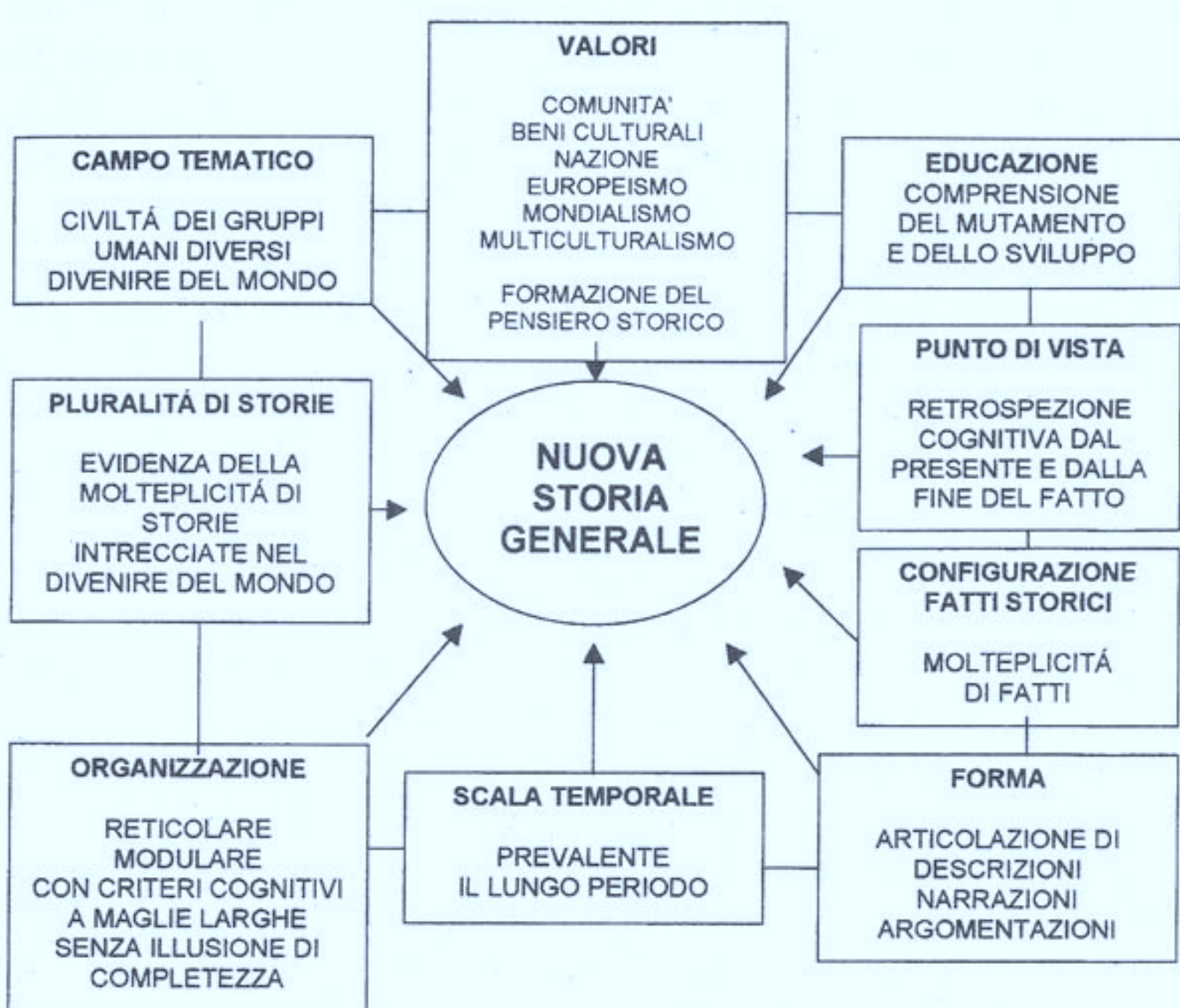
- su informazione e formazione circa quelli che sono i meccanismi che stanno subordinando l'etica alla scienza e la scienza all'economia;
- su scelte morali che sappiano mettere al primo posto la persona, il suo habitat, e non interessi di parte;
- sull'impegno a prevenire i rischi, e non limitarsi a riparare i danni quando potrebbe essere troppo tardi;
- sulla capacità di andare incontro ai cambiamenti e di governarli, e non di subirli passivamente"<sup>10</sup>.

L'etica della responsabilità proposta da Monsignor Rocchetta (destinata, non ne dubito, ad entrare in contraddizione e rotta di collisione con le aspirazioni, gli interessi, la visione del mondo dei nuovi gruppi, politicamente, culturalmente ed economicamente dirigenti) implica un processo educativo che ha come obiettivo "lo sviluppo dell'attitudine a contestualizzare e globalizzare i saperi [...]. Lo sviluppo dell'attitudine a contestualizzare tende a produrre l'emergenza di un pensiero 'ecologizzante' nel senso che esso situa ogni evento, informazione o conoscenza in una relazione di inseparabilità con il suo ambiente culturale, sociale, economico, politico e, beninteso, naturale. Esso non si limita a situare un evento nel suo contesto, ma incita anche a vedere come modifichi questo contesto o come lo chiarisca altrimenti. Tale pensiero diventa con ciò anche inevitabilmente pensiero del complesso, poiché non basta inscrivere ogni cosa ed evento in un 'quadro' od 'orizzonte'. Si tratta di ricercare sempre le relazioni e le inter-retro-azioni tra ogni fenomeno e il suo contesto, le relazioni reciproche tutto-parti..."<sup>11</sup>. Un'impostazione culturale di questo tipo ha varie ripercussioni anche sul lavoro quotidiano e sulla metodologia dell'insegnamento. Un interessante esempio ci è offerto da due schemi ripresi da un cd-rom<sup>12</sup> elaborato dal Dipartimento di discipline storiche, dell'Università di Bologna, sotto la direzione del professor Ivo Mattozzi, per conto del Ministero della pubblica istruzione, che mettono a confronto due diverse metodologie di insegnamento manualistico della storia.

LA CONCEZIONE DELLA STORIA GENERALE<sup>13</sup>  
(Ivo Mattozzi)



## SCHEMA DELLA NUOVA STORIA GENERALE



L'insegnamento della storia a misura di una cultura dell'uomo planetario è sicuramente quello contemplato nel secondo schema, che gli autori, troppo precipitosamente (data la situazione politica attuale), avevano voluto indicare come "nuovo". C'è piuttosto da giurare che il "vecchio" (che peraltro migliaia di colleghi non hanno mai abbandonato, come Linus non abbandona il suo lenzuolo) sia destinato ad essere resuscitato e pienamente rilegittimato. Anzi neppure quello basterà. Senza aver paura di coprirsi di ridicolo si viene sostenendo (come se l'Italia non fosse passata, senza soluzione di continuità, dal fascismo ai governi della Democrazia cristiana per consegnarsi, infine, nelle mani di Berlusconi) che negli anni passati avrebbe imperversato sulla cultura l'egemonia marxista. I manuali di storia sarebbero, come sosteneva Storace tra l'incredulità dei più, il frutto di questa evidente eterodirezione culturale, e per questo da destinare al rogo. Una "riscrittura" dei programmi, dei manuali, delle metodologie sarà quindi inevitabile e non riguarderà solo la storia (infatti potrà investire anche la letteratura — perché Brecht invece di Ezra Pound?, domandano — e tutte le altre discipline).

Mi sembra interessante, a questo proposito, ricordare un episodio che, seppure a carattere locale, è esemplificativo del clima culturale in cui stiamo vivendo. Poco tempo fa, mi sono trovato a sostenere, sulla cronaca locale de "Il Tirreno", una *querelle*, che sarebbe esagerato chiamare storiografica, con esponenti amiatini di AN che, basandosi sulle note frequentazioni del Lazzaretti con i legittimisti francesi, giungevano alla conclusione che David non fosse "un uomo di sinistra ma della destra populista e sociale". Liberi naturalmente quelli di AN di pensare ciò che più gli piace sul "Profeta dell'Amiata"<sup>14</sup>, ma ho sentito il bisogno, da un punto di vista puramente storiografico, di obiettare che non si può riscrivere la storia decontestualizzando gli avvenimenti e, soprattutto, dimenticando che, in fin dei conti, proprio agitando la paura del socialismo (come fece il sindaco di Santa Fiora con una lettera al prefetto che invocava l'intervento della forza pubblica) si spinsero gli eventi verso il tragico epilogo del 18 agosto del 1878 (Gramsci lo definì "una crudeltà feroce e freddamente premeditata") che ricevette il plauso e il compiacimento degli agrari e dei notabili locali.

Una lettura come quella proposta da AN mi sembra riveli un metodo, che, se applicato alla storia, può risultare particolarmente pericoloso, in quanto basato sulla decontestualizzazione dei fatti storici e sull'ideologia come metodo di valutazione.