

**Recensione a “L’aula vuota. Come l’Italia ha distrutto la sua scuola” di Ernesto Galli della Loggia**

*di Lucio Russo*



Il dibattito sulla scuola, che attrae di solito molta meno attenzione di quanto meriterebbe, si è arricchito di recente di questo interessante contributo di Ernesto Galli della Loggia, che è allo stesso tempo un saggio abbastanza documentato sulla storia della crisi della scuola italiana e un pamphlet in cui le idee dell'autore sul tema (ma anche sulla politica italiana e sulla cultura in generale) sono esposte con il consueto vigore.

Tra le tesi esposte in questo libro condivido innanzitutto l'affermazione del ruolo centrale svolto dalla scuola nella vita degli Stati in generale e, in particolare, nell'Italia postunitaria. Scrive Galli della Loggia (p.14):

*[...] nei decenni successivi all'Unità, mentre l'analfabetismo veniva sia pur lentamente riducendosi, furono essenzialmente l'istruzione superiore e l'università a fornire alla giovane nazione le élite necessarie alla sua crescita. E fu così che, già dalla fine dell'Ottocento, l'Italia poté contare su ottimi ingegneri, matematici illustri, filologi, medici ed economisti di vaglia. Le prime reti moderne che si videro nella Penisola – quella ferroviaria e quella dell'elettricità – furono realizzate in larghissima misura da persone formatesi nella scuola italiana.*

In questo brano sono implicitamente individuati due fini della scuola: l'elaborazione e trasmissione di competenze tecniche utili nel lavoro e la formazione delle élite. Galli della Loggia sottolinea però giustamente che la scuola deve innanzitutto e soprattutto avere un altro fine: preparare alla vita, dotando i giovani (tutti i giovani per i quali è possibile farlo) di una cultura generale che *permetta loro di uscire dalla propria particolarità e di mettersi in relazione con il mondo passato e presente, con tutti i suoi pensieri, i suoi protagonisti e i suoi fatti, raggiungendo così una pienezza di vita altrimenti impossibile* (p. 12).

Condivido pienamente anche il giudizio sull'attuale stato disastroso della scuola italiana. Credo che chiunque abbia avuto modo di confrontare le conoscenze di chi oggi arriva all'università con quelle

degli studenti di alcuni decenni fa non possa non avere verificato un terribile regresso culturale. La scuola italiana non solo non è più in grado di formare le élite (credo che il livello dei dibattiti parlamentari lo mostri ampiamente), ma non assicura alla grande maggioranza di chi termina gli studi secondari né un minimo di alfabetizzazione scientifica né la capacità di inquadrare gli eventi nel tempo e nello spazio e neppure una ragionevole padronanza della madrelingua.

Di fronte a questo disastro, occorrerebbe che l'opinione pubblica, e in particolare gli intellettuali, dessero vita a un serio dibattito al fine di individuare possibili rimedi. Va quindi respinta con forza – ecco un'altra tesi importante del libro – l'idea, purtroppo oggi vincente, che l'argomento "scuola" sia di pertinenza esclusiva di un gruppetto di addetti ai lavori. Non esiste un tema di interesse più generale e meno specialistico della scelta degli strumenti culturali da trasmettere alle prossime generazioni (anche se, naturalmente, possono essere utili specialisti di pedagogia per decidere *come* farlo nel modo più efficiente).

Galli della Loggia descrive con efficacia la deriva burocratico-pedagogica che ha ridotto la scuola nelle miserevoli condizioni attuali. Già altri, in molte occasioni, hanno descritto l'insensatezza del crescente carico burocratico degli insegnanti e il linguaggio incomprensibile e insensato usato dai burocrati ministeriali, ma in questo libro si viene a conoscenza di esempi nuovi, che superano le già nere aspettative del lettore.

L'atto di accusa verso i pedagogisti, che in larga misura sono i diretti responsabili del disastro attuale, è, a mio parere, uno dei punti di forza del libro (oltre che, naturalmente, la principale causa delle previste stroncature provenienti dai diretti interessati). Galli della Loggia nota (a p. 41) come, *abbandonato l'antico ancoraggio alla filosofia e racchiusa nella sua autonomia funzionalistica*, la pedagogia abbia trovato *sempre di più il suo senso e il suo scopo nell'affermare puntigliosamente l'imprescindibile necessità del proprio ruolo dovunque e comunque*. Si può forse osservare che, più che abbandonare l'ancoraggio alla filosofia, la pedagogia attualmente dominante abbia reso implicita e probabilmente inconsapevole la sua visione filosofica, saldamente improntata (come nota lo stesso autore) al pragmatismo di matrice anglosassone. In ogni caso è certamente vero che alcuni dei principali indirizzi imposti alla scuola dai pedagogisti siano derivabili, quasi tautologicamente, dall'esigenza di affermare l'egemonia della pedagogia stessa. Egemonia che, richiedendo l'eliminazione della fastidiosa concorrenza degli studiosi delle discipline tradizionalmente insegnate nella scuola (per lo più ignote ai pedagogisti), non può affermarsi se non attraverso il disprezzo dei contenuti disciplinari e delle discipline stesse, che dovrebbero lasciare il posto ad attività interdisciplinari, rivolte non all'acquisizione di conoscenze, ma di generiche attitudini ad apprendere qualsiasi cosa. Ne discende l'enfasi sull'*imparare ad imparare*: qualcosa che dovrebbe essere appreso senza studiare alcuna disciplina diversa dalla pedagogia stessa. La scuola, come ha ribadito recentemente anche il presidente del consiglio uscente (e rientrante), dovrebbe essere un luogo in cui non conta *cosa* imparare ma solo *come* farlo.

È difficile non consentire con l'idea dell'autore che la scelta dei contenuti abbia invece un'importanza cruciale per dare un senso all'istituzione scuola e che tale scelta non possa prescindere da una serie di conoscenze (dei contenuti delle diverse discipline, dei bisogni della società, dell'evoluzione storica) del tutto estranee alla pedagogia. I migliori insegnanti si sono sempre posti l'obiettivo di insegnare a studiare, ma ovviamente si può veramente imparare a imparare solo imparando qualcosa (e non è equivalente studiare filosofia e matematica oppure smorfia napoletana e storia del volley).

A una scuola che non trasmette più alcuna conoscenza (quale è quella progettata dai pedagogisti e per fortuna non ancora completamente realizzata) restano due funzioni. La prima è quella di *formare* i ragazzi (senza istruirli, per carità!) imponendo loro una serie di precetti ai quali la loro condotta dovrà uniformarsi e soprattutto condizionandoli psicologicamente attraverso attività controllate. Va certamente in questa direzione il bando allo studio individuale (che rischia di

sviluppare vero pensiero critico, producendo personalità “devianti” dal punto di vista dei progettisti della nuova scuola e l’organizzazione dell’attività scolastica dei ragazzi come parte di collettivi, più facilmente controllabili e più propensi ad uniformarsi, di fatto, a un modello unico. L’eliminazione dei contenuti disciplinari si accompagna all’enfasi sull’impegno degli ex-docenti in attività diverse dall’insegnamento e soprattutto nello sviluppo delle *non-cognitive skills* dei ragazzi, quali sono l’*amicalità*, la *stabilità emotiva*, la *grinta* e l’*apertura mentale*.

Nel libro si nota come una serie di trasformazioni lessicali abbiano accompagnato questo processo: mentre nella Costituzione si parla solo di *istruzione*, oggi si tende a eliminare questo termine sostituendolo sempre più spesso con *educazione* (anche, ma non solo, per l’influenza della lingua inglese) e la pedagogia è divenuta la scienza (o più spesso *le scienze*) della *formazione*.

Oltre al compito di condizionare psicologicamente i ragazzi, rendendoli felicemente ignari di possibili alternative al pensiero unico dominante, alla scuola resta un solo altro compito: quello di renderli economicamente utili, sviluppando in loro le *competenze* immediatamente utilizzabili nel mondo del lavoro. La scuola italiana, che tradizionalmente costituiva uno spazio protetto dove si potevano apprendere ed elaborare possibili alternative all’esistente, è stata cioè pensata in *funzione immediata e strumentale rispetto alla società* (p.113). I rapporti tra scuola e mondo della produzione è visto a senso unico, nel senso che la scuola dovrebbe adeguarsi alle richieste dei manager industriali, dimenticando che tra i compiti della scuola dovrebbe esservi anche quello di innalzare la cultura dei manager, che oggi in Italia è spesso carente (p.24, nota 7). Va osservato, peraltro, che anche la direttrice “mondo produttivo-scuola” non ha affatto prodotto, negli ultimi decenni, risultati brillanti, come è dimostrato dall’abbassamento delle competenze professionali forniti dagli istituti tecnici e dalla ben più modesta considerazione di cui godono questi istituti in Italia rispetto agli altri grandi paesi europei.

Per eliminare le *conoscenze* dalla scuola, si è scelto di contrapporle appunto alle *competenze*, così come le *nozioni*, che una volta si apprendevano a scuola, sono state combattute contrapponendole a un mitico *pensiero critico*, che si svilupperebbe paradossalmente in giovani semianalfabeti grazie al rispetto passivo dei precetti imposti dai loro *formatori*. Anche l’attività di memorizzazione delle conoscenze (essenziale per un vero apprendimento, purché ovviamente non rimanga fine a sé stessa, ma sia uno strumento usato con intelligenza) è stata bandita dalla scuola.

Naturalmente la trasformazione descritta finora richiede una profonda trasformazione degli insegnanti, che non vanno più scelti e valutati in base alle proprie competenze e conoscenze disciplinari, ma debbono soprattutto dimostrare di avere assorbito i precetti del pensiero unico della pedagogia dominante.

Altri passi utili per la trasformazione della scuola sono l’eliminazione della “lezione frontale”, ossia delle lezioni, la sostituzione di gran parte del lavoro degli insegnanti con attività burocratiche o di sostegno psicologico o paramedico ai ragazzi e la tendenziale totale eliminazione della valutazione degli studenti, ai quali deve essere garantito il *successo formativo*.

Un ulteriore strumento molto utile per la distruzione della scuola pubblica è stata la sbandierata “autonomia”, che ha comportato l’eliminazione dei programmi nazionali.

Ogni scuola, presentando alle famiglie il proprio Pof (Piano dell’offerta formativa) si pone sul mercato, cercando di sottrarre studenti-clienti alle altre scuole pubbliche, grazie alla proposta di attività considerate attraenti. Naturalmente le attività previste nei diversi Pof, finanziate dalle famiglie e/o da sponsor locali, dipendono pesantemente dal livello di reddito della zona in cui sorge la scuola. Viene così sancita la *frantumazione-atomizzazione dell’istruzione del paese [...]. La scuola, invece che un fattore di unità e coesione sociale [...] si è tramutata essa per prima in fattore di divisione nazionale e di discriminazione sociale* (p. 136).

Naturalmente, come si sottolinea nel libro, non tutto è perduto, poiché gli insegnanti hanno mostrato una grande capacità (in questo caso preziosa) di inerzia. Molti di loro, pur adempiendo formalmente

agli insensati compiti burocratici, nei fatti ignorano le direttive e continuano a far lezione, riuscendo spesso a trasmettere ancora conoscenze non vuote di contenuto.

Nella totale assenza di valori forti e di riferimenti ideologici chiari, i soli valori invocati per giustificare la distruzione della scuola sono quelli della *modernità* e del *cambiamento*; in altre parole si sottolinea l'esigenza di accodarsi a qualsiasi tendenza appaia abbastanza forte da imporsi come vincente.

Un aspetto paradossale della nuova scuola, che è opportunamente sottolineato nel libro, è la contraddizione tra la voluta eliminazione delle conoscenze, delle nozioni e dello studio e gli obiettivi utopistici, spesso grotteschi, che si finge di voler perseguire. Così, ad esempio, nelle *Indicazioni nazionali* per la scuola media del 2003 si prescriveva che *un obiettivo specifico di apprendimento di matematica è e deve essere sempre, allo stesso tempo, non solo ricco di risonanze di natura linguistica, storica, geografica, espressiva, estetica, motoria, sociale, religiosa, ma anche lievitare comportamenti personali adeguati* (p.181). Per l'italiano si ipotizzava che al termine del primo biennio (intorno ai dodici o tredici anni) lo studente fosse in grado di *scrivere testi imitativi dello stile di un autore cogliendone le peculiarità più significative* (p.182). È appena il caso di ricordare che gli studenti usciti dalla scuola riformata coerentemente con queste *Indicazioni* non comprendono parole italiane abbastanza comuni (come risulta, ad esempio, dalle ricerche dell'italianista Massimo Arcangeli sul lessico conosciuto dagli studenti della secondaria superiore) e arrivano all'università senza saper scrivere testi ortograficamente e grammaticalmente corretti (come fu denunciato in un'inascoltata lettera al ministro da seicento docenti universitari). Nelle stesse *Indicazioni* si ipotizzava che gli studenti dodicenni, pur essendo doverosamente privi di nozioni, potessero *identificare in una narrazione storica i problemi cui rispondere adoperando gli strumenti della storiografia* (p.183).

Il libro contiene anche interessanti e opportune puntualizzazioni storiche. Particolarmente interessante è la documentata individuazione di Rousseau come una delle principali fonti (per lo più indiretta) dell'attuale pensiero pedagogico.

In una sezione dedicata alla tanto deprecata riforma Gentile si sottolinea giustamente che, nonostante la frase tanto citata di Mussolini<sup>1</sup>, la riforma era figlia dell'idealismo e non certo del fascismo, la cui creatura nel settore fu piuttosto la Carta della scuola di Bottai. Nel libro si accetta però l'usuale identificazione della riforma Gentile con l'istituzione del liceo classico (che in realtà continuava essenzialmente la tradizione dell'unico liceo precedente) tacendo sulla novità essenziale introdotta da Gentile: la soppressione della benemerita sezione fisico-matematica dell'istituto tecnico e l'istituzione del liceo scientifico: innovazioni che non riscossero il plauso unanime di *tutta la migliore intellettualità italiana* (come invece si afferma a p. 93)<sup>2</sup>.

Alcune pagine sono dedicate alla "Lettera a una professoressa" di don Milani. Galli della Loggia sottolinea quanto sia stata travisata:

*La scuola del priore – concepita in certo senso contro la società, per contestarla e cambiarla, trasportata da Barbiana a viale Trastevere e poi, da lì, a ogni inizio d'anno scolastico nel cortile del Quirinale – è diventata nella realtà una scuola obbediente a tutti i dettami del pensiero dominante, prona alla sua ufficialità.*

---

<sup>1</sup> Mussolini disse che si trattava della più fascista delle riforme proprio per difenderla dagli attacchi degli altri fascisti, salvo cambiare idea qualche anno dopo, quando la definì *un errore*.

<sup>2</sup> La soppressione della sezione fisico-matematica dell'istituto tecnico incontrò l'opposizione di scienziati sia antifascisti, come Vito Volterra e Leonida Tonelli, sia fascisti, come Antonio Garbasso. Alcuni umanisti, d'altra parte, criticarono aspramente l'apertura di facoltà come medicina a chi, frequentando il neoistituito liceo scientifico, avrebbe ignorato del tutto la lingua greca.

Eppure, nonostante tutti i travisamenti, bisogna riconoscere – secondo Galli della Loggia - che qualcosa del messaggio di don Milani è stato effettivamente travasato nella dottrina pedagogica dominante: in particolare la sua polemica contro il carattere astratto del sapere e la sua contrapposizione tra la cultura che serve nella vita e la cultura dei libri.

Pur condividendo pienamente la denuncia di Galli della Loggia del disastro della nostra scuola e la sua polemica contro le tendenze oggi egemoni del pensiero pedagogico, credo che il suo libro abbia alcuni limiti che rischiano di restringere drasticamente gli auspicabili consensi nei suoi confronti.

Anche se a volte riconosce la trasversalità della politica scolastica, sostanzialmente indipendente dal partito al governo, Galli della Loggia in gran parte del libro individua la responsabilità nella sinistra italiana, verso la quale mostra una particolare animosità: ad esempio nelle pagine sul Sessantotto o in quelle, molto interessanti e per certi versi illuminanti, relative alla conferenza sulla scuola organizzata dal PCI nel 1973. La responsabilità della sinistra italiana è indubbia e questo libro la documenta. Si tratta però, a mio parere, della responsabilità di chi, abbandonando le proprie tradizioni<sup>3</sup>, si accoda supinamente a mode e indirizzi di tutt'altra provenienza. Il disastro della scuola secondaria riguarda infatti tutto l'Occidente ed è iniziato negli Stati Uniti, che hanno lasciato degradare la grande maggioranza delle loro scuole secondarie ben prima che il fenomeno si estendesse all'Europa. Galli della Loggia lamenta giustamente l'espulsione della cultura classica dalla nostra scuola, iniziata, a suo parere con l'istituzione della scuola media unica, che fu rapidamente privata del latino. Il fenomeno era però all'epoca già avvenuto da tempo negli Stati Uniti e anche negli altri paesi europei. Lo stesso Galli della Loggia riconosce che molte delle trasformazioni disastrose della nostra scuola sono consistite nella diligente applicazione di direttive provenienti da Bruxelles. Le pagine sulle conferenze sulla scuola organizzate dal PCI sono illuminanti per comprendere i percorsi culturali seguiti dal PCI e dai suoi eredi, ma evidentemente possono dire ben poco sulla politica scolastica adottata dagli Stati Uniti nel primo Novecento e, in tempi più recenti, dall'Unione Europea. Né spiegano perché la politica scolastica della destra italiana sia stata sovrapponibile a quella della sinistra. Se si vogliono ricercare le origini del disastro della scuola bisogna evidentemente guardare altrove e soprattutto a processi che trascendono gli orizzonti delle singole nazioni. Tornerò su questo punto.

Anche sull'attuale assenza di selezione condivido solo in parte la posizione di Galli della Loggia. È certamente vero che un sistema scolastico come l'italiano attuale, che non seleziona, garantendo il *successo formativo* a tutti, viene meno a due compiti essenziali: la formazione delle élite e la promozione sociale dei più meritevoli. La scuola italiana del primo Novecento era sì classista, nel senso che agevolava molto le carriere scolastiche dei ragazzi provenienti da famiglie benestanti, ma permetteva anche la promozione sociale di una piccola minoranza, particolarmente meritevole, di ragazzi provenienti da ceti economicamente svantaggiati (come si può mostrare con molti esempi). Oggi questa funzione della scuola è venuta meno e per chi non proviene da un ceto privilegiato lo studio è divenuto l'ultimo strumento utile per emergere. Le considerazioni appena fatte, che condivido con Galli della Loggia, non implicano però necessariamente il rimpianto di un numero elevato di bocciature nella scuola secondaria. Possono esservi strumenti efficaci di selezione anche senza far ripetere anni di scuola. In molti paesi la selezione avviene soprattutto riservando ai più meritevoli le università più prestigiose (a volte ufficialmente riconosciute come tali, come in Giappone e in Francia). Una ventina di anni fa partecipai all'elaborazione di una *Proposta di riqualificazione del sistema scolastico*<sup>4</sup>, che prevedeva la possibilità, alternativa alla bocciatura, di

<sup>3</sup> Ad esempio sulle opinioni di Gramsci sulla scuola, lontanissime da quelle dei suoi eredi del 1973, si può leggere il recente libro di Giuseppe Benedetti e Donatella Coccoli, *Gramsci per la scuola. Conoscere è vivere* (L'asino d'oro, 2018)

<sup>4</sup> La proposta fu elaborata da una commissione composta da venti membri: un professore universitario e uno della scuola secondaria per ciascuno di dieci diversi settori disciplinari. L'iniziativa (e la scelta dei componenti la commissione) fu opera di quattro enti: la fondazione cattolica Nova spes, l'Istituto italiano per gli studi filosofici,

dirottare gli studenti con difficoltà in una disciplina in sezioni in cui l'insegnamento di quella disciplina era semplificato. Il diploma avrebbe dovuto conservare traccia dei livelli al quale erano state studiate le varie materie.

Un altro limite del libro, a mio parere, è dovuto all'estraneità dell'autore alla cultura scientifica, che viene sempre citata nella forma del binomio *tecnico-scientifico*. Anche se ammette la sua utilità a fini pratici e la sua indispensabilità nei percorsi scolastici, Galli della Loggia si mostra profondamente convinto della totale irrilevanza culturale della scienza. Non solo afferma la centralità della cultura umanistica (p. 21), senza mai porsi il problema di una possibile ricostruzione dell'unità della cultura, ma ritiene che nella scuola dei nostri tempi sia stato dato sempre più spazio agli insegnamenti scientifici (p.28); a p. 174 ribadisce che *l'ambito delle discipline scientifico-tecniche* sarebbe stato *rafforzato al massimo* nella nuova scuola: una caratteristica che evidentemente ritiene parte essenziale del disastro (come è confermato dalla nota a p.146, in cui si afferma la *segreta corrispondenza* tra *l'ideologia scienziata-tecnocratica* e *l'impostazione formalizzatrice della pedagogia attuale*). La strana convinzione di Galli della Loggia che nella scuola attuale vi sia una *egemonia del sapere tecnico-scientifico* (espressione usata a p.179) è platealmente contraddetta dal diffuso analfabetismo scientifico dei nostri giovani. Nel libro si lamenta più volte (giustamente!) l'impoverimento culturale prodotto dalle direttive dell'UE, che tentano di rendere omogenee tutte le scuole del continente, ma nella convinzione che ciò non riguardi gli insegnamenti scientifici (*tecnico-scientifici* nel linguaggio usato), che sarebbero eguali in tutto il mondo. Non è così: la spinta all'omogeneizzazione sulla base di modelli anglosassoni colpisce gravemente, ad esempio, la matematica, penalizzando l'antica tradizione (risalente alla cultura classica) delle dimostrazioni geometriche e tendendo da una parte a ridurre l'insegnamento secondario al *problem solving*, e dall'altra a trasformare i tradizionali corsi universitari europei di analisi matematica in corsi di *calculus* di stampo statunitense.

La scienza è vista come il regno delle contrapposizioni Vero-Falso, che non lasciano alcuno spazio alla discussione critica e alle dimensioni storica e umana. Le discipline scientifiche sono ritenute *rigidamente normative* e *umanamente decontestualizzate*. Questa visione corrisponde effettivamente alla didattica autoritaria oggi egemone, che tende a trasmettere al più procedure da memorizzare, senza discuterne l'origine e i limiti di validità, ma è lontana dal metodo della vera scienza. Se si deve svolgere un banale esercizio all'interno di una teoria assodata è indubbio che la contrapposizione Vero-Falso non lasci spazio a discussioni, ma la ricerca scientifica si sviluppa basandosi su specifiche tradizioni culturali e arricchendole con immaginazione creativa; anche nelle scuole secondarie se ne dovrebbe lasciare una traccia, discutendo pregi e difetti di metodi diversi per risolvere lo stesso problema, illustrando la relazione, per nulla meccanica, tra esperimenti e teorie, le ragioni di validità delle teorie scientifiche e i loro inevitabili limiti. Galli della Loggia afferma che per integrare un immigrato *assai più di un teorema di matematica serve saper riconoscere il profilo di Dante Alighieri* (p. 178). Sono invece convinto che per integrare un immigrato (non nella realtà italiana, ma, più in generale, nella cultura occidentale erede della tradizione classica), molto di più del riconoscere i profili di personaggi illustri, sia utile insegnare il metodo dimostrativo, che abbiamo ereditato dai Greci, è strettamente connesso all'arte dell'argomentazione trattata dalla retorica classica ed è rimasto estraneo a tutte le civiltà non influenzate (direttamente o indirettamente) da quella greca.

Un discorso simile a quello sulla scienza vale per l'informatica e le nuove tecnologie. Galli della Loggia denuncia giustamente l'uso smodato di *smartphone* e computer da parte dei ragazzi a scopi poco sensati. In una nota a p. 190 definisce poi, sommariamente ma in sostanza correttamente, il *pensiero logico-computazionale* come *la capacità di risolvere problemi anche complessi pianificando una strategia per passi successivi*. Due pagine dopo si mostra stranamente convinto

che i ragazzini, *facendo di tutti gli strumenti elettronici l'uso smisurato che si sa*, siano già naturalmente avviati verso tale pensiero. L'attività di un programmatore o di un analista è posta cioè sullo stesso piano dell'uso del cellulare per frequentare social network o visitare siti porno. In realtà le capacità logico-computazionali dei giovani sono drammaticamente calate negli ultimi venti-trent'anni e oggi per *alfabetizzazione digitale* si intende semplicemente l'assuefazione all'uso passivo di *software* commerciale, mentre mettere in grado i ragazzi di risolvere un problema complesso mediante una serie di passi semplici sarebbe un obiettivo didattico di tutto rispetto, non a caso in genere estraneo al pensiero dei pedagogisti.

Anche le opinioni di Galli della Loggia sull'insegnamento della storia sono, a mio parere, condivisibili solo in parte. La sua critica alla tendenza a superare il tradizionale eurocentrismo riducendo la storia a *antropo-etnologia dei cinque continenti* mi sembra giusta, ma la costruzione di un nuovo percorso didattico che prenda atto della fine dell'egemonia europea è un'esigenza reale. L'autore propone (a p. 156) di privilegiare le vicende storiche del nostro paese. Si tratta di un'idea condivisibile nella misura in cui si oppone alla moda delle storie locali tra loro contrapposte<sup>5</sup>, ma non certo della soluzione al problema principale. Del resto la tradizione italiana della didattica della storia, dando largo spazio al mondo classico e alla storia complessiva dell'Europa è stata sempre (se si eccettua il ventennio fascista) opportunamente lontana dallo sciovinismo caratteristico della didattica storica di paesi come la Francia o l'Inghilterra. Inoltre le ricerche degli ultimi decenni hanno arricchito enormemente le nostre conoscenze sulla preistoria e la protostoria, illuminando zone del nostro passato che interessano tutta l'umanità. Non si vede perché le nuove conoscenze non dovrebbero avere una ricaduta sulla scuola secondaria, anche perché i processi di lunga e lunghissima durata divengono particolarmente interessanti proprio nelle epoche, come l'attuale, caratterizzate da mutamenti rapidi e profondi. Mi sembra perciò del tutto ingiustificata la critica allo studio di argomenti come il processo di ominazione e la rivoluzione neolitica.

La polemica di Galli della Loggia contro il concetto di competenza e la sua affermazione che *la vera acquisizione di un sapere non può avvenire attraverso alcun "fare"* (p.141) appare una generalizzazione di considerazioni certamente valide nel caso dei settori della cultura che interessano l'autore. È infatti facile moltiplicare gli esempi di saperi che non possono essere acquisiti senza il "fare": da quelli di un fisico o un biologo sperimentale o un programmatore ai saperi di un liutaio, uno scultore o un violinista. È anche vero, a mio parere, che la totale assenza di attività manuali costituiva un grave limite dei licei di un tempo (ricordo che una delle novità che trovai più intellettualmente stimolanti al mio primo anno del corso di laurea in fisica fu il lavoro in laboratorio, che per la prima volta, nel mio percorso scolastico, mi faceva scoprire un uso delle mani diverso dalla scrittura). L'insensatezza dell'attuale esaltazione del "fare" e delle "competenze" consiste, a mio parere, nel tentativo di farne un metodo universale, pretendendo, ad esempio, che anche la storia antica e la filosofia possano e debbano essere acquisite svolgendo attività pratiche e opponendo le *competenze* alle *conoscenze*, che si vorrebbero bandire dalla scuola. In questo, come in altri casi, il percorso perverso degli innovatori si è sviluppato partendo da esigenze reali e credendo di poter trovare soluzioni universali generalizzando in modo meccanico metodi validi in casi particolari. (Non si spiegherebbe altrimenti il relativo successo che le nuove tendenze hanno

---

<sup>5</sup> Galli della Loggia critica duramente soprattutto le risorgenti tendenze filoborboniche, ricordando in particolare (in una nota a p. 86) che nel 1870 la percentuale di analfabeti in 22 delle 25 province del meridione era superiore al 90%, mentre in Piemonte era intorno al 40%. Pur condividendo il severo giudizio sulla triste moda filoborbonica oggi diffusa nel meridione (che ha seguito i localismi "padani" di cui nel libro non si parla), si deve osservare che, volendo confrontare la politica culturale dei Borboni con quella dei Savoia, andrebbero confrontate tutte le regioni meridionali (senza eliminarne le tre più alfabetizzate) non con il Piemonte, ma con le regioni già appartenute al Regno di Sardegna, tra le quali era appunto la Sardegna, che nel 1870 aveva un tasso di analfabetismo superiore a quello delle regioni meridionali. Il che, a mio parere, senza assolvere in alcun modo la politica borbonica, mostra che i dati sull'analfabetismo, più che dalle politiche attuate dai diversi governi preunitari, dipendevano da ragioni storiche di lungo periodo.

riscosso per decenni). È importante che la critica a questo procedimento non riproduca lo stesso errore.

Galli della Loggia è convinto che tutti gli insegnanti (e soprattutto i più bravi, come afferma alle pp.138-140) sarebbero sostenitori entusiasti delle nuove tendenze pedagogiche, che sarebbero state criticate solo dall'esterno del mondo della scuola: una convinzione sorprendente che può essere smentita in molti modi. Si possono citare gli innumerevoli *pamphlet* di denuncia scritti da insegnanti. Per fare pochi esempi ricordo *Quale scuola?* di Fabrizio Canfora (il padre di Luciano) pubblicato nel lontano 1977; *La cultura a picco: il nuovo e l'antico nella scuola* di Fabrizio Polacco (Marsilio, 1998); *Agonia della scuola italiana* di Massimo Bontempelli (CRT, 2000) e, venendo ai nostri tempi, *La scuola rovesciata* del coraggioso dirigente scolastico Lorenzo Varaldo (ETS, 2016). Si possono anche ricordare le associazioni spontanee di insegnanti che si sono battute e si battono per conservare la serietà della scuola italiana (come il *Manifesto dei 500*, nato a Torino, e il *Gruppo di Firenze per la scuola del merito e della responsabilità*). Se poi, come è giusto, si include nel mondo della scuola anche l'università, si possono citare molti interventi critici di professori universitari (ad esempio la riforma Berlinguer stimolò molti interventi critici: ricordo solo quelli di Giulio Ferroni, Antonio La Penna e il sottoscritto<sup>6</sup>).

Il punto meno condivisibile del libro è probabilmente l'individuazione delle cause del disastro, che l'autore identifica in *idee sbagliate, ingenuità utopiche, disinteresse della politica* (pp. 15-18). Non credo che un processo storico che da più di mezzo secolo coinvolge in modo uniforme tutto il mondo occidentale, senza distinzioni fra paesi e tradizioni politiche, possa essere addebitato a cause come sbagli, ingenuità e disinteresse.

Ho esposto altrove<sup>7</sup> la tesi che all'origine della deriva dei sistemi scolastici occidentali vi siano ragioni che un tempo si sarebbero dette strutturali. Il crollo delle classi medie si è accompagnato al crollo delle competenze diffuse. La crescente concentrazione del potere e delle produzioni di tecnologia avanzata, l'automazione della produzione industriale e l'informatizzazione delle attività del terziario hanno enormemente ridotto il bisogno di competenze diffuse. Conoscenze e competenze di livello sempre più alto sono sempre più necessarie al sistema (in questo senso è vero il luogo comune che vuole che viviamo in una *società della conoscenza*), ma si concentrano in un numero sempre più piccolo di menti, mentre la grande maggioranza dei lavoratori è impegnata in attività dequalificate e ripetitive. In questa situazione il mercato del lavoro non può assicurare a una frazione significativa degli studenti di una scuola secondaria di massa un lavoro di alto livello<sup>8</sup>. Viene così necessariamente meno la funzione di promozione sociale della scuola. Le naturali tendenze degli studenti a minimizzare la fatica dello studio e delle famiglie ad allontanare i fastidi di bocciature e studi estivi non possono più essere equilibrate dalla fiducia nel valore dei successi scolastici; la convenienza elettorale dei politici ad assecondare i desideri delle famiglie eliminando dalla scuola le difficoltà dello studio e ogni ricordo della selezione non trova più controindicazioni. Questa origine strutturale della dequalificazione spiega perché il processo è iniziato negli Stati Uniti, che hanno anticipato l'evoluzione del sistema produttivo nelle direzioni accennate. Resta naturalmente il problema di formare i pochi supercompetenti necessari al sistema, ma non è un problema che riguardi la scuola di massa. Osserviamo solo che negli Stati Uniti è stato risolto combinando la conservazione di un piccolo numero di scuole secondarie di qualità con

---

<sup>6</sup> Giulio Ferroni, *La scuola sospesa: istruzione, cultura e illusioni della riforma*, Einaudi, 1997; Antonio La Penna, *Sulla scuola*, Laterza, 1999; L. Russo, *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?* Feltrinelli, 1998.

<sup>7</sup> Nel libro citato nella nota 6.

<sup>8</sup> I cambiamenti nel mercato del lavoro indotti (e soprattutto paventati) a causa dello sviluppo di un'automazione di nuovo livello dotata di intelligenza artificiale conferiscono al discorso un nuovo spessore, i cui aspetti problematici non possono evidentemente essere sviscerati in questa sede.



l'importazione di cervelli da paesi (prima europei e poi asiatici) in cui la scuola secondaria non era stata ancora distrutta.