

## *Educare a tutto*

Ha fatto parecchio rumore il caso del docente che ha apostrofato con violenza i propri studenti che avessero osato partecipare ad una manifestazione organizzata per avversare un certo partito politico, promettendo di rendere la loro vita scolastica un inferno. Tra le molte voci indignate spiccano quelle del ministro dell'istruzione, il quale ha chiesto la verifica dei fatti e la «sospensione immediata»; e quella della vice-ministro, che ha dichiarato che «nessuno può essere discriminato per le proprie idee, tantomeno nella scuola»<sup>1</sup>.

Pure io ho trovato deplorabile l'accaduto. È ovvio che l'avrei trovato deplorabile anche se il docente avesse parteggiato per un partito del fronte opposto. Anzi – quantunque il pessimo clima politico sia un tutt'uno con l'inciviltà di troppi italiani – giungo a credere che le persone pronte a denunciare la sfrontatezza di questo tipo d'abuso sarebbero state ugualmente numerose.

Nondimeno, a fronte di questa volontà apparente di proteggere la scuola dalla protervia dei «cattivi maestri», incapaci di riconoscere ai giovani la libertà di decidere quali scelte politiche operare fuori dalle aule, vedo la scuola trasformarsi a partire dal suo interno per assumere modi e forme grottesche, che contrastano con l'idea secondo la quale il miglior modo di difendere la libera opinione degli studenti è quello di esercitarne il senso critico attraverso la conoscenza. Ciò dovrebbe mobilitare gli strenui difensori della scuola; che invece, non solo non s'avvedono della sua involuzione, ma assistono ad essa con fervida aspettativa, o partecipano al lavoro di demolizione.

Il recente *Almanacco della scuola* pubblicato da *MicroMega* (5/2019) è ben rappresentativo di questa dinamica. Al suo interno si succedono gli interessanti interventi di ventiquattro autori che pongono l'attenzione sui troppi sintomi della malattia della scuola italiana. Alcuni di questi interventi sono senz'altro condivisibili (A. Barbero, P. Berdini, L. Canfora, N. Gardini, F. Pardi), altri (C. Raimo, V. Gheno, P. Ercolani, G. De Michele, P. Vigilante) vanno precisamente nella direzione che ho sopra descritto. Si immagina di curare i mali della scuola e della società aumentando il dosaggio di tutte le attività (come l'«educazione politica», l'«alfabetizzazione digitale», l'«educazione all'iper-connessione», l'«alfabetizzazione emotiva», o l'«educazione al lavoro manuale») che sostituiscono o deformano lo studio delle discipline tradizionali, delle quali non è affatto riconosciuta la propedeuticità quanto piuttosto l'ingombro anacronistico: quasi che il loro studio fosse un intralcio sulla via dell'acquisizione di un senso critico nuovo, che si nutre del suo stesso esercizio scollegato dalla realtà culturale e storica. A tale proposito valga per tutte una citazione:

sarebbe il caso di [...] istituire lo studio della filosofia in tutte le scuole di ogni ordine e grado, intendendo con ciò non tanto la storia dei pensatori, quanto una materia che educi al valore del pensiero autonomo e all'esercizio di una mente critica (alfabetizzazione cognitiva)<sup>2</sup>

Credo sfugga a troppe persone influenti il fatto che solo *una solida preparazione teorica complessiva* permette di conoscere e comprendere i molti significati in gioco quando si parla di principi e valori; e che ogni altra via conduce all'*indottrinamento*.

Non è difficile reperire sui siti degli istituti scolastici italiani, ma anche di associazioni, aziende sanitarie o forze dell'ordine, la descrizione di centinaia di progetti volti ad educare gli studenti a tutto ciò a cui li si può educare. Si tratta di educarli alla «cittadinanza attiva e

---

<sup>1</sup> Ansa.it (Emilia-Romagna), 25 novembre 2019, ore 12.59.

<sup>2</sup> Paolo Ercolani, «Verso una società ottusa?» in *MicroMega*, 5/2019, p. 177.

responsabile», alla «salute», alle «corrette abitudini alimentari»<sup>3</sup>, al «codice stradale», alla «multiculturalità», allo «scambio culturale», all'«accoglienza», alla «mondialità», al «consumo eco-sostenibile», al «rispetto per l'ambiente», all'«attivismo ambientale», al «cambiamento climatico», alla «riduzione dei rischi da disastro», all'«affido familiare in senso giuridico ed affettivo», alla «prevenzione degli incidenti stradali e alla elaborazione dei luttu ad essi collegati», alla «conoscenza del fenomeno della prostituzione e delle sue implicazioni», ai «rischi derivanti dall'uso di sostanze psicotrope», alla «comunicazione non ostile», ai «rischi del gioco d'azzardo e alle sue implicazioni», all'«affettività», alla «sessualità» ed ai «rischi delle malattie sessualmente trasmissibili», al «fenomeno della criminalità organizzata sul territorio cittadino», al «servizio civile volontario», alla «realtà carceraria», all'«inclusione», alla «multimedialità», alla «gestione finanziaria», alla «sana competizione sportiva», alla «lotta contro il *doping*», alla «conoscenza dei vaccini», al «principio di non colpevolezza e al giusto processo», all'«espressività fonica e teatrale», al «carcere» e alle alternative alla pena», all'«espressività artistica», al «piacere della lettura», alla «gestione del conflitto», alla «prevenzione del disagio psichico», al «dialogo interreligioso», alla «spiritualità», al «controllo dello stress e dell'ansia», alla «donazione degli organi», «alla donazione del sangue», alla «pratica del volontariato», alla «legalità in ordine al graffitismo», e contro «il bullismo», contro «il cyber-bullismo», contro «il razzismo», contro «la propagazione delle bufale o *fake-news*»...

La politica, non conscia di come le scuole, le istituzioni locali, l'associazionismo e molti soggetti economici di varia natura già si spendano per rendere sempre più ampia l'offerta formativa diretta a fare degli scolari e degli studenti dei buoni *strumenti* per i loro giusti fini, ha in serbo progetti di legge che fanno ben intendere come questa visione dell'educazione non abbia più limiti, né quantitativi né qualitativi, e sia mutata in una precettistica capillare. Durante l'attuale XVIII legislatura la VII commissione parlamentare ha messo agli atti una serie di proposte mirate ad aumentare il carico, anche organizzativo, che grava sugli insegnanti, introducendo l'«educazione alimentare ed agli stili di vita sani» (Atto Camera 1337); l'«educazione sociale» (AC 1462); l'«educazione di genere nelle attività didattiche» (AC 589); l'«educazione alimentare e di diffusione della cultura vegetariana e vegana» (AC 91); l'istituzione dell'insegnamento della «storia e della cultura del vino e delle eccellenze gastronomiche italiane come materie di educazione civica» (AC 1533).

Gli esempi che ho riportato non rappresentano affatto una marginalità nell'offerta culturale degli istituti scolastici; costituiscono invece la prova orgogliosa, e dunque rimarcata all'interno dei PTOF<sup>4</sup>, della volontà di promuovere principi, valori ed atteggiamenti irrinunciabili. Dalla fedeltà a quei principi, a quei valori e a quei modi d'essere – pare dicano le scuole – dipendono le sorti del paese, o forse dell'umanità stessa. Così, tolti i casi minoritari degli insegnanti che decidono di perseguire gli obiettivi educativi lavorando nelle proprie classi, assistiamo alla progressiva spettacolarizzazione di svariati argomenti ormai ritenuti «emergenze educative»: essi vengono esposti in modo schematico e rabberciato, non di rado ricorrendo a diapositive, fotografie e filmati, di fronte ad ampie platee congestionate ed eterogenee di studenti, stipati dentro aule magne fuori controllo. Non seguono accertamenti su quanto è stato appreso; spesso neppure momenti di confronto dialogato.

---

<sup>3</sup> Ho sentito con le mie orecchie la presentazione radiofonica di un progetto scolastico finalizzato a rendere i ragazzi consapevoli dell'importanza di una corretta idratazione del proprio corpo. Non è un caso che esistano altri progetti analoghi promossi da potenti marchi di acque minerali.

<sup>4</sup> I piani triennali dell'offerta formativa.

Le cause esteriori del fallimento compulsivo di questa soluzione educativa sono più d'una: i tempi a disposizione sono brevi; i relatori, sovente esterni alla scuola, non hanno modo d'instaurare alcuna relazione con i ragazzi; agli studenti – date le circostanze – non è di fatto consentito interloquire, formulare domande mosse da ragioni intime; lo scopo che la scuola si propone tende ad escludere sia l'adozione di un registro espositivo analitico (a cui è preferito un registro colloquiale, divulgativo) sia l'approfondimento. Ogni richiesta d'impegno intellettuale avanzata verso l'uditorio rischia di pregiudicarne il coinvolgimento e, poiché lo scopo dichiarato è la *sensibilizzazione* dei giovani a un argomento scottante piuttosto che l'offrir loro faticosi strumenti critici di valore generale, ci si guarda bene dal pretendere qualcosa che vada oltre l'immediatezza, oltre la partecipazione emotiva.

Il problema però è ancor più profondo. Riguarda anche molti interventi su scala ridotta, e si addentra nell'*idea di educazione* che sta alla loro base.

Non c'è dubbio che la concreta applicazione di alcuni principi e valori costituisca il presupposto dell'esistenza della scuola in quanto comunità. Potremmo chiamare quei valori o principi «minimi» (il rispetto della relazione educativa, dei modi e dei tempi nel processo di trasmissione della conoscenza). Non c'è «comunità» senza un'intesa sulle regole «in comune»; pertanto non si può fare scuola dove manchi il rispetto di quei «principi minimi» giacché, perduto quel rispetto, diventa impossibile perseguire i fini per i quali si dà inizio ad una simile convivenza. In ragione di ciò sarebbe giusto che in tutte le scuole quei valori e quei «principi minimi» fossero promossi nel modo più efficace: applicandoli.

Succede invece che, mentre l'applicazione di queste regole di base si fa sempre più lasca, da qualche anno – come per un'irragionevole compensazione – vada allungandosi l'ambizioso elenco – che ho riprodotto in modo parziale – delle molte «educazioni a qualcosa», ciascuna delle quali rimanda a valori e principi la cui attuazione nella scuola è una pura immaginazione. Quei valori e quei principi non aggiungono nulla – *sul piano pratico* – ai principi minimi necessari al buon funzionamento della comunità scolastica, perché l'educazione riguarda certamente gli agiti, ma non gli agiti immaginati. Siamo onesti: non c'è «educazione ambientale» che tenga, se ad alcuni è consentito di scrivere impunemente sui muri o di insozzare le aule e gli spazi comuni; non esiste educazione in tema di malavita organizzata che abbia davvero senso, se si tollera l'omertà degli studenti quando vengono praticati i primi furti, i primi atti di vandalismo o di bullismo; e l'«educazione alla mondialità e all'accoglienza» fanno sorridere, quando diviene ordinaria l'infastidita disputa per chi debba sedere accanto al compagno straniero, o a quello con disabilità. In educazione si comincia dalle piccole cose e poi si aspira a ciò che è più grande; e – soprattutto – si comincia dal proprio intorno, e non da un futuribile altrove.

C'è poi il piano del discorso che riguarda l'*educazione dei comportamenti intellettuali*, che a me pare ancor più importante. Le tematiche che i mille progetti in circolazione vorrebbero assumere ad *oggetto educativo* non sono niente altro che particolari frammenti della realtà su cui l'essere umano indaga, disputa e riflette da millenni, costruendo con fatica il proprio sapere, spesso resistendo all'irrazionale tentazione di ricominciare tutto da capo, imparando a riconoscere i propri debiti.

Ebbene, non temo di affermare che le molte «educazioni» ora di moda nelle scuole tendono in modo ineluttabile a promuovere – benché spesso solo in astratto – la mera riproduzione di condotte per le quali non sono forniti fondamenti teorici adeguati. Ma ciò che è malfondato dal punto di vista teorico si traduce nell'abitudine ad un fare acritico, ovvero meno consapevole di ciò che è operato; ciò che, per semplice abitudine, è operato in modo acritico conduce quasi sempre alla formazione di un carattere acritico; e tanti caratteri

acritici fanno una società acritica. La scuola patisce così un grave strabismo: pretende di promuovere per via teorica davvero superficiale un'infinità di regole ed atteggiamenti pratici (etici) che riguardano la vita dei cittadini di domani, cioè fuori dal proprio perimetro; allo stesso tempo è poco interessata ad ottenere il rispetto concreto di quelle poche regole pratiche a cui sono tenuti coloro che la popolano *adesso*.

Non riesco davvero a capire come quest'idea confusa di educazione possa essere considerata un progresso rispetto a quella che la scuola italiana – con i suoi tantissimi difetti, e tra le tante traversies – ha proposto per anni, in modo certo più silenzioso. Le lunghe liste di progetti ed «educazioni» al servizio dello studente contemporaneo sono rivelatrici di una perversione logica o morale. Non saprei definire altrimenti l'annosa incapacità dei fautori di questo sistema educativo totale di riconoscere che a scuola non dovrebbero mai essere promosse pratiche e regole di vita prima d'aver messo gli allievi nella condizione di farsene un'opinione motivata; e la motivazione non può che provenire da un curriculum *serio e disinteressato*<sup>6</sup>. Questa è una delle ragioni per cui, fino a pochi anni fa, nelle scuole italiane l'educazione esplicita poteva gravitare attorno a un numero ben più ristretto di principi. Credo fosse chiaro che il resto, tutto ciò che serve ad educare i comportamenti intellettuali dell'individuo, trova pieno sviluppo con il farsi stesso della sua istruzione. La cultura è un fascio indistricabile di conoscenze, di principi e di valori, e lo studio non è che la prima applicazione, limitata al quotidiano scolastico, di molti di essi: vale più la lettura accurata delle peregrinazioni di Odisseo della lettura commentata di molti articoli di giornale sull'accoglienza dei naufraghi; vale più l'apprendimento del metodo ipotetico deduttivo di cento sfide di *debate*<sup>7</sup>.

Provo a chiarire il mio punto di vista con un esempio. Un bambino coglie in modo intuitivo il complesso messaggio di una fiaba. Chiunque cerchi, animato dall'idea di educare quel bambino, di spiegare quel messaggio riducendolo ad un precetto o a un insegnamento conseguirà al massimo l'obiettivo di mortificare il piacere estetico dell'allievo interrompendo la suggestione della narrazione; inoltre avrà allevato *un moralista* prima ancora di aver ottenuto un lettore. Il bambino impara soprattutto attraverso l'immedesimazione nei personaggi, cioè immaginando di vivere in prima persona la storia narrata: ecco, quel vivere la narrazione in prima persona può lasciare un segno più profondo di un qualsiasi vissuto quotidiano privo di chiave interpretativa, e perciò *sterile*. La fiaba può essere un potente generatore di significati nella mente del bambino, perché propone una realtà *pensata*: l'autore conferisce a quella realtà il *suo* ordine, il *suo* senso (la sua visione del mondo) fornendo al bambino un esempio vivo di come possono essere guardate le cose; il bambino sperimenta, anche se a distanza di sicurezza (nell'immaginazione), le possibili conseguenze di alcune azioni, scelte morali. Fuor d'allegoria, questo è un modo ragionevole

---

<sup>5</sup> Penso soprattutto ai periodici attacchi sferrati contro il sapere, che alcuni hanno descritto come uno strumento di discriminazione al servizio della classe sociale egemone, ben determinata a mantenere l'ordine costituito.

<sup>6</sup> In tal senso mi fa riflettere l'affermazione della vice-ministro, riportata in apertura: «nessuno può essere discriminato per le proprie idee, tantomeno nella scuola». È difficile immaginare di combattere la discriminazione delle idee attraverso istituzioni che pare abbiano in odio la creazione delle condizioni in cui possano sorgere idee contrarie ai dettami educativi dominanti.

<sup>7</sup> Questa metodologia ora alla moda, importata dal mondo anglosassone, non è che la rifrittura della *disputatio* medievale ben nota a chi conosca un po' di storia. Ci sono però interessanti differenze: nel medioevo il maestro, davanti agli allievi, affidava al suo baccelliere il tema di discussione, spesso connesso all'interpretazione di *un passo* d'un testo autorevole, nella convinta ricerca della verità; gli allievi erano gli ultimi a poter sollevare obiezioni, dopo gli altri maestri e gli altri baccellieri. Oggi disputano gli allievi (divisi in due squadre), mentre il tema di discussione – di solito inevitabilmente non specialistico – è proposto da un giudice, il quale può chiamare ciascuno a sostenere posizioni che non coincidono con le loro convinzioni, secondo una pratica sofisticata.

di pensare l'educazione, di concepire l'attività del discente senza cadere nella doppia ed opposta illusione che egli possa apprendere tutto da sé, una volta posto senza filtri e maestri di fronte alla nuda realtà, ovvero che egli debba essere indottrinato a fin di bene, cioè per poter svolgere un ruolo attivo nel mondo.

Vengo alla questione dell'*utilità* delle conoscenze. Essa non è scomodata a proposito dell'effetto benefico che lo studio delle cose difficili produce sull'intelligenza in formazione; tutt'altro. L'utilità delle conoscenze è misurata sui vantaggi pratici che queste producono, o produrrebbero. Pure in questo senso il proliferare delle «educazioni» che ho qui descritto ha un effetto collaterale grave, piuttosto inosservato. Per ognuno dei valori ad esse collegati, i loro promotori (il poliziotto, lo psicologo, il magistrato, l'attivista ambientalista, l'operatore di comunità, l'insegnante di diritto, il sessuologo, il geologo, l'alimentarista, il dirigente della protezione civile, il massmediologo, il virologo, l'esperto di ludopatia...<sup>8</sup>) tendono a ritagliare, procedendo *a ritroso*, la sottile porzione di conoscenza che reputano più idonea a sostenere i comandamenti da ammannire agli studenti posti di fronte ai nuovi problemi etici.

Non si dica che i ragazzi vengono solamente «informati». Ciascuno di quegli «informati» non può che servirsi della propria cornice di riferimento al preciso scopo di selezionare i nessi più rilevanti tra i fenomeni di cui si occupa. Ma, poiché questi fenomeni chiamano in causa l'agire umano (altrimenti non parleremmo di «educazioni») l'esito di una simile operazione è segnato in profondità dall'idea d'essere umano che presuppone. Insomma l'operazione non può essere neutrale, nemmeno volendo. Certo, in ogni epoca gli educatori hanno promosso modelli di comportamento: si tratta allora di capire se la cultura dell'utile giustifichi il fatto che i modelli di comportamento diventino pervasivi, allargando a dismisura l'ambito di competenza educativa della scuola. A me pare proprio di no. Inoltre la cattiva idea secondo cui le conoscenze «servono» solamente a risolvere problemi pratici (o etici) alimenta un'altra cattiva idea, quella delle conoscenze significative solo in vista della loro *attuale* (e non *potenziale*) applicabilità.

Voglio rispondere a questo approccio con le parole chiare ed illuminanti di Tommaso d'Aquino:

il dono della scienza in maniera primaria e principale riguarda la speculazione, in quanto cioè uno sa che cosa deve credere. In maniera secondaria invece si estende anche all'operazione<sup>9</sup>

Se viene a mancare l'anelito disinteressato a distinguere il *vero* dal *falso*, gli studenti finiscono col credere che tutto il sapere che non è possibile mettere in relazione con un problema da risolvere è inutile, laddove – al contrario – sovente è proprio il sapere a nutrire la capacità di problematizzare il senso della vita, cioè di andare al di là dei luoghi comuni. A causa del praticismo educativo e didattico il piacere della scoperta, della contemplazione della verità e della bellezza finiscono coll'appartenere a una cultura di second'ordine. Poco importa che esista una ricca aneddotica che racconta come numerose scoperte siano state il

---

<sup>8</sup> Vorrei fare una notazione aggiuntiva sugli interventi del personale esterno nelle scuole italiane. Non capisco perché ai docenti siano continuamente richieste mille competenze metodologico-didattiche per illustrare anche i contenuti più emotivamente freddi, mentre non ci si ponga alcuna questione metodologica quando, da fuori, arrivano tante figure che – come è giusto – suppongono di poter spiegare le cose che conoscono a coloro che non le conoscono, ciascuna a modo proprio: chi con grande efficacia, chi – purtroppo – risultando noioso. La credenza di poter snaturare la personalità di chi educa (fino a farla dissolvere, assorbita dalla rousseauiana operosità dei ragazzi) attraverso i metodi e le tecniche più varie, lasciando sullo sfondo le conoscenze da trasmettere, pare vada applicata solo agli insegnanti.

<sup>9</sup> Tommaso d'Aquino, *Somma teologica*, II-II, Q. 9, art. 3 (II-II, ESD, Bologna, 2014, p. 109).

frutto di libere indagini, senza motivi prefissati; e che la storia stessa sia stata fatta pure da uomini che non erano animati da fini pratici.

Farò altri due esempi per illustrare meglio gli effetti deleteri di questo modo di pensare la realtà, ridotta a un prisma di soluzioni preconfezionate. Quando asserisco che «le nostre conoscenze di genetica ci dicono che le razze non esistono, e dunque ogni razzismo è folle», oppure asserisco che «le nostre conoscenze di geologia, biologia e di climatologia ci dicono che la temperatura media all'interno dell'atmosfera terrestre è in aumento a causa dell'uomo, e dunque dobbiamo cambiare qualcosa nel nostro stile di vita» io affermo il valore della genetica, della geologia, della biologia e della climatologia *a partire* dal ruolo che quelle discipline svolgono nella determinazione di scelte umane responsabili. La loro importanza dipende *solo* dal peso del problema che suppongo di risolvere attraverso di esse.

Ma l'*impiego esclusivo* della genetica al fine di combattere il razzismo può produrre anche conseguenze negative, tra le quali conterei senz'altro sia la fatica diffusa a sviluppare un'etica che non derivi tutti i propri valori dalla scienza (se la scienza dimostrasse che esistono razze inferiori, così come esistono individui con minorazioni oggettive, noi acquisiremmo il diritto di discriminare?), sia una forma di irrazionalismo scientifico che *costringe* quella disciplina a moralizzarsi, cioè a dimostrare qualcosa («le razze non esistono, e quindi il razzismo non ha senso»<sup>10</sup>) che risolva il problema che l'etica generale o la filosofia della scienza non hanno saputo affrontare nel tempo.

Su un altro piano il ricorso superficiale ad alcuni dati sperimentali propri di discipline come la geologia, la biologia o la climatologia al fine circoscritto di descrivere lo stato in cui versa il pianeta, oltre che di illustrare ai giovani i grandi rischi del cambiamento climatico, sottrae tempo ed energie alla *comprensione* di tutto ciò che si vorrebbe proteggere. Noi umani non sappiamo né comprendere né amare fino in fondo ciò di cui non abbiamo *vera conoscenza*, e allo stesso modo amiamo davvero solo ciò in cui riusciamo a riconoscere il carattere d'una bellezza che accompagna lo scopo. Gli studenti dovrebbero dunque acquisire una grande conoscenza del pianeta che vorremmo salvare, e dovrebbero farlo nel modo sistematico ed organizzato che solo lo studio delle discipline all'interno di un buon curriculum scolastico può garantire. Come è possibile rispettare il pianeta senza conoscerne le leggi, i moti, la geografia fisica, senza conoscere i molti viventi che lo popolano, la loro evoluzione, il loro *habitat*, i modi e i tempi dell'antropizzazione, la Storia, la chimica, la fisica, la matematica...? Certo, c'è un modo meno *oneroso* (e non solo sul piano economico) per portare rispetto al pianeta; ma è sprezzante della verità e perciò senz'altro fallimentare sul lungo periodo: obbedire ai precetti stabiliti da altri.

La conoscenza finalizzata alle applicazioni pratiche esiste, è una parte importantissima della realtà; ma non la riassume affatto, e non corrisponde alla miglior prospettiva nella quale porre un giovane adolescente. Poiché nessuno è in grado di prevedere, nemmeno in modo vago, quali siano i problemi che egli dovrà affrontare, è necessario dotarlo di tutto ciò che lo renda capace di decisioni critiche: non di decisioni rispondenti alle nostre vane aspettative. L'idea utilitaristica della cultura la rende presto un'appendice della tecnica; e subito dopo fa dell'uomo uno strumento in balia del potere, o dell'economia. Ecco perché la «spiegazione» (il «dispiegamento», lo «sviluppo») di ciò che è oggetto di studio, specie a scuola, deve rispondere *prima* alla logica della scoperta disinteressata: solamente così l'uomo è capace di generare significati e rapporti tra significati in modo libero, formando la

---

<sup>10</sup> Si veda l'articolo di A. Della Corte, S. Isola, Lucio Russo, «Razze e razzismo», pubblicato su [Anticitera.org](http://Anticitera.org) in data 10 gennaio 2019.

persona nella sua completezza, intellettuale ed etica, pure in vista della risoluzione dei problemi pratici.

Un simile obiettivo è del tutto irrealizzabile attraverso brevi incontri informativi di sensibilizzazione e di educazione speciale, progetti di poche ore cui non faccia seguito alcuno studio autonomo. Urge lo sviluppo articolato e coerente di una rete di conoscenze che vada infittendosi ed ampliandosi per molti anni. Le discipline, ciascuna a modo proprio, devono presentare all'allievo un profondo spaccato della complessità del reale; fornirgli, grado a grado, gli strumenti intellettuali per interpretarlo; aiutarlo a decidere cosa fare di sé nel momento in cui la vita lo interpellerà.

Procedo ora con un confronto immaginario. Da una parte fingo di proporre ai sedicenni di una scuola secondaria di secondo grado un progetto in tema di sessualità, prima da un punto di vista sociosanitario (magari con la collaborazione del personale dell'azienda sanitaria), poi dal punto di vista delle malattie sessualmente trasmissibili (con la collaborazione del consultorio per l'adolescenza) ed infine dal punto di vista dell'educazione all'affettività (con la collaborazione di uno psicologo). Ricordo che questo progetto sottrarrà ore di lezione alle singole discipline.

Dall'altra parte fingo di proporre ai ragazzi un percorso scolastico di tipo tradizionale in cui le studentesse e gli studenti abbiano modo di approfondire *anche* il tema della sessualità, ma solo come parte di un ampio orizzonte di questioni esistenziali da analizzare attraverso la lente della cultura. Quel percorso non avrà contorni rigidi (distinguerà ma non separerà il tema del sesso da altri temi connessi), si protrarrà per l'intero ciclo di studi superiori: prenderà spunti dall'analisi del rapporto tra la sessualità e il sentimento d'amore nella storia della letteratura italiana (dall'amor cortese fino alla franchezza pudica di Sandro Penna, passando per le passioni strazianti descritte da Dante, i rischi notturni novellati da Boccaccio, la follia amorosa d'Orlando, il gioco allegorizzante ed allusivo di certa poesia barocca, il credo d'amore provvidenzialistico che guida Renzo e Lucia, la struggente fissazione per la Pisana descritta da Nievo, la decadente sensualità dello Sperelli di D'Annunzio, il turbamento adolescenziale di *Agostino* di Moravia); negli istituti dove è previsto l'insegnamento della storia dell'arte si ammireranno le forme visibili che i grandi pittori e scultori hanno dato a quelle affezioni, a quei desideri ed a quei turbamenti (dagli *Erotos* greci fino al connubio tra amore e morte nell'arte di Gustav Klimt passando per Tiziano, Bernini, Rubens, Canova, Rodin); il percorso potrà proseguire con la proiezione commentata di film capaci di evidenziare le implicazioni sociali e psicoaffettive del vissuto sessuale (penso per esempio a *Lontano dal paradiso* di Roy Haynes oppure a *Shame* di Steve McQueen); si proporrà uno studio della storia che si soffermi sull'evoluzione dei costumi sessuali nella società europea, con particolare riferimento ai sistemi morali sostenuti dalla politica ed imposti dalla religione; si porterà chiarezza là dove sovente c'è il sentito dire, mediante lo studio anatomico degli organi genitali maschili e femminili sotto la guida del docente di scienze biologiche, il quale non solo ne illustrerà le funzionalità e le patologie, ma potrà dispensare conoscenze strutturate sulla cellula, sui tessuti e sugli organismi, sui virus e sui batteri, sulla loro diffusione, sui contagi, sulla prevenzione; si solleciterà un'interpretazione grafico-pittorica personale, almeno nei licei artistici, di emozioni adolescenziali forti, difficili da esprimere a parole, sotto la guida dei docenti di discipline artistiche; si discuterà di *eros*, affetto, amore coniugale, *àgape* a partire dalla Bibbia e da altri testi sacri, magari con l'insegnante di religione, e poi a partire dal mito e dal pensiero filosofico classico, il quale, fin dai primordi declina il tema con una ricchezza di implicazioni ignota al materialismo contemporaneo; si approfondirà il tema della

sessualità secondo le diverse teorie psicanalitiche che, grazie a studiosi come Sigmund Freud, affermano la rilevanza della pulsione sessuale nelle relazioni interpersonali; si tratterà di quanto è stabilito dalla legge in ordine ai diversi reati di tipo sessuale in vari contesti, là dove sia previsto lo studio del diritto; si parlerà della ricaduta di uno stile di vita sano e dell'attività fisica sulla potenza sessuale e sulla fertilità, grazie al docente di scienze motorie... Gli insegnanti avranno più occasioni, nei mesi e negli anni, per rispondere alle curiosità ed ai dubbi generati dalle loro spiegazioni; risponderanno a tutta la classe o ai singoli, cercando di riuscire nel difficile compito di fondare quelle relazioni educative sopra rapporti personali autentici, cioè non strumentali. Le studentesse e gli studenti, per parte loro, saranno invitati allo studio domestico sui contenuti di conoscenza da apprendere, oltretutto tenuti a sostenere periodiche prove di verifica su di essi.

Mi chiedo davvero se ci siano dubbi su quale sia il percorso più arricchente, significativo (e anche *utile!*) per un qualsiasi allievo in età adolescenziale, in qualsiasi tipo di scuola, compresi gli istituti professionali.

So che i più logici tra i nuovisti diranno che i due percorsi tracciati nel confronto immaginario possono coesistere, e non sono da intendersi come alternativi l'uno all'altro. Tuttavia, poiché non mi risulta affatto che la scuola in cui l'educazione passava dal più serio perseguimento della cultura partorisce *di per sé* giovani mostri d'inciviltà sordi alle tematiche sociali, ambientali o umanitarie (almeno non più di quanti ne partorisca l'attuale scuola delle «competenze», dei «compiti di realtà» e dell'«educazione totale»), mi domando perché sia parso necessario aggiungere qualcosa di cui non è mai stata dimostrata la mancanza, specie se l'aggiunta è avvenuta a danno di ciò che fino ad allora aveva a suo modo funzionato.

Il profluvio delle «educazioni» nasconde la vecchia credenza di poter realizzare la società ideale di *domani* semplicemente introducendo dei cambiamenti radicali, anche quando la loro razionalità non è affatto comprovata; tali innovazioni senza progresso, partorite dalla cieca ossessione del futuro<sup>11</sup>, non solo non portano alcuna miglioria, ma – prima ancora – danneggiano i cittadini di *oggi*. È in gioco la libertà, allorché si pensa di sostituire la diffusione del sapere come alimento per lo spirito critico di *tutti* con i principi e i valori selezionati da *qualcuno* che agisce – anzi, dice di agire – in grazia del proprio sapere. «L'urgenza dei nostri problemi è tale – sembra dire la nuova scuola – che non possiamo permetterci di attendere che tu divenga un individuo istruito e critico: i beni che dobbiamo proteggere sono tanto fragili che non possiamo permetterci che tu li avvicini attraverso un lento processo di acquisizione di conoscenze e di riflessione, per migliorare la tua comprensione della realtà. C'è bisogno che tu agisca bene da subito: il futuro dell'umanità dipende da quello che noi ti stiamo dicendo ora».

Devo fare tre precisazioni conclusive. La prima riguarda i limiti della scuola nel processo di acculturamento dell'individuo. Mettere qualcuno nella condizione di decidere da sé in modo critico non significa affatto guardare ad un ideale astratto, ma ad una possibilità reale che dipende anche da chi lavora nella scuola e per la scuola. Conosco l'argomento di coloro che ritengono insensato educare i giovani ad affrontare la complessità contemporanea inseguendo affannosamente il sistema delle conoscenze in continua crescita, e dunque vi rinunciano in partenza. A costoro replico che non si è mai trattato di sapere tutto, e purtuttavia di *sapere il possibile nelle condizioni date*, magari anche aprendo un dibattito

---

<sup>11</sup> Cfr. Citati Pietro, «L'ossessione del progresso e la moltiplicazione degli sciocchi», *la Repubblica*, 27/12/2008 - <https://anticitera.org/files.wordpress.com/2019/06/citati.pdf>.

responsabile sullo snellimento dei programmi e dei contenuti, anziché considerarlo cosa secondaria. Questo è ciò che possiamo permetterci. E invece la scuola ha contribuito, proprio in nome della supposta insensatezza delle nozioni, a peggiorare quelle stesse condizioni in cui si è poi trovata ad operare.

La seconda precisazione serve a chiarire meglio ciò che dovrebbe essere già chiaro. Io non ho dubbi sulla reale importanza di molti di quei principi, valori o modi d'essere di cui la scuola s'è fatta paladina. Sono un cittadino del mio tempo, e credo di sapere quali sono le responsabilità che derivano dalle molte fortune di cui godo. I miei dubbi riguardano *il modo* in cui la scuola intende tutelare quei valori e quei principi; e riguardano l'idea che quei valori e quei principi siano perfetti e definitivi, quasi rilucessero sopra le nostre teste stando appesi fuori dalla Storia. Se considerassimo almeno emendabili quei grandi valori e quegli alti principi, dovremmo chiederci chi li potrà emendare o integrare domani: forse coloro che, dichiarandosene i difensori, hanno cominciato il lavoro fornendo a milioni di studenti la lunga lista dei precetti utili ad affrontare la vita nel modo giusto? Oppure proprio quei milioni di studenti il cui indottrinamento sta prendendo poco a poco il posto della loro istruzione? Per quanto illuminati, penso che non esistano valori la cui adozione acritica non conduca alla replica degradata e abbruttita, poi alla stasi ed infine all'involuzione personale e collettiva. La nostra storia ha bisogno d'essere pensata e vissuta ogni giorno, e non d'essere cristallizzata. Se un giorno il vento girasse in modo repentino, e si trattasse di opporre ai cattivi sillogismi di un pessimo despota i migliori argomenti razionali in difesa dei nostri beni, chi li saprà sostenere?

La terza precisazione è una risposta ad una probabile obiezione, tipica di coloro che avversano il sapere come realtà storica determinata, da tenere in vita ad ogni generazione, e che immaginano invece di poterne distillare una sorta di essenza morale eterna con la quale svezzare un uomo e una società nuovi. Essi additano la spietatezza di alcuni individui di scienza, oppure gli abomini commessi da società ritenute istruite (la Germania nazista) quali prove della disumanizzazione della cultura causata dall'inflessibile primato della conoscenza. Questo primato trascinerrebbe dietro di sé, in dolorosa successione, le idee della competizione spietata, del darwinismo sociale e dello sterminio degli ultimi.

È un argomento che denota scarsa riflessione e scarsa conoscenza storica, e che confonde i concetti di *sapienza* e di *saggezza* mettendoli in relazione tra loro in modo erroneo. La saggezza dell'uomo non è un prodotto della sapienza, della scienza o dell'intelletto. *In linea di principio* la cultura non è né necessaria né sufficiente a fare di un individuo una persona felice e virtuosa, perché possono esistere contesti in cui l'esito delle scelte morali non dipende dal possesso di conoscenze vaste e profonde. È però bene ricordare che la saggezza dell'uomo interviene sulla sua vita morale, la quale prende forma in seno a una certa cultura, parla un certo linguaggio, tesse relazioni precise, in un ambiente determinato. L'uomo deve risolvere i problemi di una certa epoca in un certo luogo e non i problemi astratti, cioè rispondenti ad un'etica decontestualizzata. È dunque falso – *in linea di fatto*, soprattutto nella cosiddetta «società della conoscenza» – che la saggezza di un individuo si possa sviluppare *a prescindere* dal sapere di cui egli è in possesso, poiché il sapere è parte costitutiva del suo orizzonte di significati. La cultura non è qualcosa di aggiuntivo o spurio, ma è sostanza vera della struttura delle relazioni tra gli esseri umani, oltre che forma significativa dell'esperienza stessa. Senza cultura, la saggezza che si fonda sull'esperienza della realtà (intessuta di opinioni, idee, consigli, scambi, discussioni e decisioni che coinvolgono e modificano il sapere accumulato da ciascuno) diviene impossibile, *almeno per chi cresca e maturi nel consesso degli uomini*.

Le persone e le società disumane non sono divenute tali *a causa* dell'importanza che attribuivano al loro risibile sapere, ma *nonostante* quel sapere. La conoscenza aiuta la comprensione, tuttavia non è sufficiente ad imporre valori come l'umanitarismo, l'altruismo, la giustizia o la carità. È vero piuttosto, come ho già scritto, che la mancanza di conoscenza e di verità complica ulteriormente il raggiungimento della saggezza, e quindi l'affermazione di quei valori auspicabili: cosicché alla massima ignoranza non corrisponde affatto la massima saggezza<sup>12</sup>.

Come venirne fuori? Si tratta di dotare gli allievi di conoscenze e capacità di distinzione affinché non subiscano in modo passivo le opinioni altrui ma sentano sorgere in loro la domanda originaria, e cioè la domanda cui l'altrui opinione vuol essere la risposta. Quando un insegnante pretende di dare risposte a domande che gli allievi non sentono come proprie, e che non sentiranno come proprie nemmeno in futuro a causa della deprivazione culturale in cui sono stati cresciuti, è certo che quell'insegnante avrà fallito; quando gli allievi sentono invece come propria la domanda dell'insegnante allora è sicuro che quegli allievi sanno quanto basta per maturare una risposta propria, per quanto embrionale e incerta.

Non importa che la risposta dell'allievo sia spiazzante, passibile di molte correzioni. Se essa è irragionevole allora va messa alla prova con i giusti argomenti, facendo del sapere e della ricerca della verità il terreno quotidiano della relazione educativa, e non un armamentario finalizzato a giustificare la promozione di un'etica di Stato. La relazione educativa è anzitutto una relazione umana cui le circostanze offrono l'occasione di farsi esemplare, o addirittura vitale per la formazione di una futura coscienza critica. Ma, anche così facendo, non può esservi garanzia di successo: sempre che sia un successo il fatto che l'allievo adoperi la propria cultura per giungere alle medesime conclusioni del maestro, qualsiasi esse siano. Quello che agli infaticabili promotori delle «nuove educazioni» sembra un pericolo da prevenire, per altri rappresenta la speranza di muovere finalmente un passo in avanti, dopo decenni di torpore culturale travestito da riformismo scolastico.

Edoardo Gianfagna

---

<sup>12</sup> Questo assurdo credo non è privo di sostenitori, da Rousseau in avanti.