

## LE INGANNEVOLI RIFORME

1. Coloro che, tra gli insegnanti di discipline classiche nei nostri licei, al fine di difendere e comunque valorizzare l'oggetto del proprio insegnamento, rivendicano la sua priorità formativa rispetto ad altri insegnamenti (non sempre abbandonandosi a valutazioni comparative) in realtà ripetono, forse senza saperlo, certo semplificandoli, i forti e serrati argomenti che Antonio Gramsci sviluppò in alcune importanti, ma dimenticatissime, pagine dei *Quaderni del carcere*.

«Non si imparava il latino e il greco per parlarli, per fare i camerieri, gli interpreti, i corrispondenti commerciali. Si imparava per conoscere direttamente la civiltà dei due popoli, presupposto necessario della civiltà moderna, cioè per essere se stessi e conoscere se stessi consapevolmente. La lingua latina e greca si imparava secondo grammatica, meccanicamente; ma c'è molta ingiustizia e improprietà nell'accusa di meccanicità e di aridità. Si ha che fare con ragazzetti, ai

quali occorre far contrarre certe abitudini di diligenza, di esattezza, di compostezza anche fisica, di concentrazione psichica su determinati soggetti che non si possono acquistare senza una ripetizione meccanica di arti disciplinati e metodici. Uno studioso di quarant'anni sarebbe capace di stare a tavolino sedici ore di seguito, se da bambino non avesse coattivamente, per coerenza meccanica, assunto le abitudini psicofisiche appropriate? Se si vuole selezionare dei grandi scienziati, occorre ancora incominciare da quel punto e occorre premere su tutta l'area scolastica per riuscire a far emergere quelle migliaia o centinaia o anche solo dozzine di studiosi di gran nerbo, di cui ogni civiltà ha bisogno (se pure si può molto migliorare in questo campo, con l'aiuto dei sussidi scientifici adeguati, senza tornare ai metodi scolastici dei gesuiti).

Si impara il latino (o meglio, si studia il latino), lo si analizza fin nei suoi membri più elementari, si analizza come una cosa morta, è vero, ma ogni analisi fatta da un fanciullo non può essere che su cose morte; d'altronde non bisogna dimenticare che dove questo studio avviene, in queste forme, la vita dei Romani è un mito che in una certa misura ha già interessato il fanciullo e lo interessa, sicché nel morto è sempre presente un più grande vivente. Eppoi: la lingua è morta, è analizzata come una cosa inerte, come un cadavere sul tavolo anatomico, ma rivive continuamente negli

esempi, nelle narrazioni. Si potrebbe fare lo stesso studio con l'italiano? Impossibile: nessuna lingua viva potrebbe essere studiata come il latino: sarebbe e *sembrerebbe* assurdo. Nessuno dei fanciulli conosce il latino quando ne inizia lo studio con quel tal metodo analitico. Una lingua viva potrebbe esser conosciuta e basterebbe che un solo fanciullo la conoscesse, per rompere l'incanto: tutti andrebbero alla scuola Berlitz, immediatamente. Il latino si presenta (così come il greco) alla fantasia come un mito, anche per l'insegnante. Il latino non si studia per imparare il latino; il latino, da molto tempo, per una tradizione culturale-scolastica di cui si potrebbe ricercare l'origine e lo sviluppo, si studia come elemento di un ideale programma scolastico, elemento che riassume e soddisfa tutta una serie di esigenze pedagogiche e psicologiche; si studia per abituare i fanciulli a studiare in un determinato modo, ad analizzare un corpo storico che si può trattare come un cadavere che continuamente si ricompone in vita, per abituarli a ragionare, ad astrarre schematicamente pur essendo capaci dall'astrazione a ricalarsi nella vita reale immediata, per vedere in ogni fatto o dato ciò che ha di generale e ciò che di particolare, il concetto e l'individuo. E cosa non significa, educativamente, il continuo paragone tra il latino e la lingua che si parla? La distinzione e l'identificazione delle parole e dei concetti, tutta la logica formale, con le contraddizioni degli

opposti e l'analisi dei distinti, col movimento storico dell'insieme linguistico, che si modifica nel tempo, che ha un divenire e non è solo una staticità. Negli otto anni di ginnasio-liceo si studia tutta la lingua storicamente reale, dopo averla vista fotografata in un istante astratto, in forma di grammatica: si studia da Ennio (e anzi dalle parole dei frammenti delle dodici tavole) a Fedro e ai cristiano-latini: un processo storico è analizzato dal suo sorgere alla sua morte nel tempo, morte apparente, perché si sa che l'italiano, con cui il latino è continuamente confrontato, è latino moderno. Si studia la grammatica di una certa epoca, un'astrazione, il vocabolario di un periodo determinato, ma si studia (per comparazione) la grammatica e il vocabolario di ogni autore determinato, e il significato di ogni termine in ogni «periodo» [stilistico] determinato: si scopre così che la grammatica e il vocabolario di Fedro non sono quelli di Cicerone, né quelli di Plauto, o di Latanzio e Terrulliano, che uno stesso nesso di suoni non ha lo stesso significato nei diversi tempi, nei diversi scrittori. Si paragona continuamente il latino e l'italiano: ma ogni parola è un concetto, una immagine, che assume sfumature diverse nei tempi, nelle persone, in ognuna delle due lingue comparate. Si studia la storia letteraria, dei libri scritti in quella lingua, la storia politica, le gesta degli uomini che hanno parlato quella lingua. Da tutto questo complesso organico è determina-

ta l'educazione del giovanetto, dal fatto che anche solo materialmente ha percorso tutto quell'itinerario, con quelle tappe ecc. Si è tuffato nella storia, ha acquistato una intuizione storicistica del mondo e della vita, che diventa una seconda natura, quasi una spontaneità, perché non pedantescamente inculcata per «volontà» estrinsecamente educativa. Questo studio educava senza averne la volontà espressamente dichiarata, col minimo intervento «educativo» dell'insegnante: educava perché istruiva. Esperienze logiche, artistiche, psicologiche erano fatte senza «riflettersi su», senza guardarsi continuamente allo specchio, ed era fatta specialmente una grande esperienza «sintetica», filosofica, di sviluppo storico-reale.

Ciò non vuol dire (e sarebbe inetto pensarlo) che il latino e il greco, come tali, abbiano qualità intrinsecamente taumaturgiche nel campo educativo. È tutta la tradizione culturale, che vive anche e specialmente fuori della scuola, che in un dato ambiente produce tali conseguenze. Si vede, d'altronde, come, mutata la tradizionale intuizione della cultura, la scuola sia entrata in crisi e sia entrato in crisi lo studio del latino e del greco.

Bisognerà sostituire il latino e il greco come fulcro della scuola formativa e lo si sostituirà, ma non sarà agevole disporre la nuova materia o la nuova serie di materie in un ordine didattico che dia risultati equiva-

lenti di educazione e formazione generale della personalità, partendo dal fanciullo fino alla soglia della scelta professionale. In questo periodo infatti lo studio o la parte maggiore dello studio deve essere (o apparire ai discenti) disinteressato, non avere cioè scopi pratici immediati o troppo immediati, deve essere formativo, anche se «istruttivo», cioè ricco di nozioni concrete.

Nella scuola attuale, per la crisi profonda della tradizione culturale e della concezione della vita e dell'uomo, si verifica un processo di progressiva degenerazione: le scuole di tipo professionale, cioè preoccupate di soddisfare interessi pratici immediati, prendono il sopravvento sulla scuola formativa, immediatamente disinteressata. L'aspetto più paradossale è che questo nuovo tipo di scuola appare e viene predicata come democratica, mentre invece essa non solo è destinata a perpetuare le differenze sociali, ma a cristallizzarle in forme cinesi.

La scuola tradizionale è stata oligarchica perché destinata alla nuova generazione dei gruppi dirigenti, destinata a sua volta a diventare dirigente: ma non era oligarchica per il modo del suo insegnamento. Non è l'acquisto di capacità direttive, non è la tendenza a formare uomini superiori che dà l'impronta sociale a un tipo di scuola. L'impronta sociale è data dal fatto che ogni gruppo sociale ha un proprio tipo di scuola, destinato a perpetuare in questi strati una determinata fun-

zione tradizionale, direttiva o strumentale. Se si vuole spezzare questa trama, occorre dunque non moltiplicare e graduare i tipi di scuola professionale, ma creare un tipo unico di scuola preparatoria (elementare-media) che conduca il giovinetto fino alla soglia della scelta professionale, formandolo nel frattempo come persona capace di pensare, di studiare, di dirigere o di controllare chi dirige.

Il moltiplicarsi di tipi di scuola professionale tende dunque a eternare le differenze tradizionali, ma siccome, in queste differenze, tende a suscitare stratificazioni interne, ecco che fa nascere l'impressione di una sua tendenza democratica. Manovale e operaio qualificato, per esempio; contadino e geometra o piccolo agronomo ecc. Ma la tendenza democratica, intrinsecamente, non può solo significare che un operaio manovale diventa qualificato, ma che ogni «cittadino» può diventare «governante» e che la società lo pone, sia pure «astrattamente», nelle condizioni generali di poterlo diventare; la democrazia politica tende a far coincidere governanti e governati (nel senso del governo col consenso dei governati), assicurando a ogni governato l'apprendimento gratuito della capacità e della preparazione tecnica generale necessarie al fine. Ma il tipo di scuola che si sviluppa come scuola per il popolo non tende neanche più a mantenere l'illusione, poiché essa si organizza sempre più in modo da restringere la base

del ceto governante tecnicamente preparato, in un ambiente sociale politico che restringe ancor più l'«iniziativa privata» nel senso di dare questa capacità e preparazione tecnico-politica, in modo che si ritorna in realtà alle divisioni di «ordini» giuridicamente fissati e cristallizzati più che al superamento delle divisioni in gruppi: il moltiplicarsi delle scuole professionali sempre più specializzate fin dall'inizio della carriera degli studi è una delle manifestazioni più vistose di questa tendenza.<sup>17</sup>

Gli argomenti sviluppati da quel grande pensatore comunista in pagine di acuta meditazione storico-pedagogica si pongono (senza che ve ne sia, probabilmente, in Gramsci l'intento) agli antipodi rispetto alla brillante e suggestiva proposta del liberal-conservatore Alexis de Tocqueville, il quale trovava necessario ridurre al minimo le scuole classiche, onde dare spazio — nelle istituzioni formative — in primo luogo al sapere tecnologico e scientifico.<sup>18</sup>

Per Tocqueville lo studio dell'antichità classica, se reso asse portante delle istituzioni formative, rischia di produrre indesiderabili giacobini, o comunque «rivoluzionari» pericolosi per l'equilibrio sociale e non utili per la produzione, e tanto meno per il funzionamento

17. A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, vol. III, a cura di V. Gerratana, Einaudi, Torino 1975, pp. 1544-1548.

18. *De la démocratie en Amérique*, vol. II, 1840, parte I, cap. 15.

di una società moderna-industriale. Per Gramsci, invece, il duro cimento dello studio delle lingue antiche è, fino a che non ne sorgeranno altri, il più efficace strumento di disciplina intellettuale, e quindi etica: certo ne verranno fuori altri — egli soggiunge —, in un futuro non immediatamente prevedibile, ma, appunto, in un tempo lunghissimo.

2. I "semplici" e scontenti insegnanti che lamentano il degrado dell'insegnamento (soprattutto in relazione allo stato attuale delle discipline da loro praticate) confusamente, e forse anche un po' sciovinisticamente, difendono e rivendicano un più serio, e perciò più formativo, *costume scolastico*. Sembrano protesi a una mera rivendicazione del loro "orto", ma pongono, o contribuiscono a porre, una esigenza giusta, di valore generale, che non può essere svilita. Replicare impartendo loro la troppo facile lezione sulla pari dignità di altri saperi rasenta — non paia eccessivo — la *malafede*. Lo *stile* dell'insegnamento si è infatti molto deteriorato: hanno contribuito a tale deterioramento fattori molteplici, in un clima complessivo di fatalismo e scetticismo, cui davano mano ondate di demagogismo e di infantilismo. Con danno evidente di *tutti* i tipi di scuole. I quali sono tutti, a mio avviso, nel loro specifico, altamente formativi, se praticati con serietà e severità: quella severità che Gramsci identificava nella *discipli-*

*na*, cui lo scolaro deve sottoporsi per crescere intellettualmente, oltre che umanamente.

3. Credo che la diagnosi gramsciana intorno alla perdurante e non ancora soppiantata efficacia pedagogica dello studio linguistico resti valida. Nella scia delle sue riflessioni, penso anch'io che si tratti pur sempre di un primato *storico*, affermatosi cioè *nella* storia, e che dunque a un certo punto cederà il posto ad altri primati. I quali forse non si intravedono ancora, o forse già occhieggiano attraverso la crisi che da tempo investe tutte le sedi di trasmissione del sapere.

Per intanto è al sapere storico che si dovrebbe riservare più attenzione: una comune solida "fascia" di sapere storico (diacronico e critico) dovrebbe costituire il comune denominatore dei vari ordini di scuole.

Quel che mi sembra con maggiore sicurezza sostenibile è che la crisi della scuola, nei suoi vari ordini, derivi da ben altri fattori, e non dalla sfiducia (e di chi, poi? degli allievi? delle loro famiglie?) verso un certo tipo di sapere. La crisi è dovuta al modo illusorio, e perciò fraudolento, con cui è stata tradotta in prassi, prima che in ordinamenti, l'istanza egualitaria. Si è offerto a una utenza più vasta un prodotto "minore". Lo stesso è accaduto negli ordinamenti universitari a seguito dell'infuata riforma berlinguer-zecchiniana, non a caso mantenuta in piedi anche dal governo di destra: una riforma

incentrata sul presupposto che, se l'utenza è di massa, le si deve dare di meno, le si deve dare qualcosa di edulcorato, banalizzato, semplificato; in ultima analisi che sia lecito ingannarla, offrendole, alla fine, un pezzo di carta sbiadito.

Si potrebbe argomentare a lungo su questo punto, che è centrale anche per le sue implicazioni generali. Mi limiterò a poche riflessioni:

1) non si può purtroppo riformare davvero in senso egualitario la scuola senza rinnovare alla radice i rapporti tra le classi. Né controbarbare che si tratterebbe di impresa smisurata basta a ridurre il contenuto di verità di questo elementare asserito.

2) Non è "democratica" una via che offre alla maggioranza un surrogato di sapere, lasciando alle *élites* più accorte la strada maestra e vincente delle costose scuole private (ormai anche università private), la cui proficua frequentazione consente alle *élites* dirigenti di restare tali.

3) Com'è noto, le "riforme a costo zero" non esistono. Quelle presso di noi poste in essere, in forza delle quali tantissimi insegnanti a basso salario e dalla formazione molto approssimativa (impartita loro da una università sempre più demagogica) danno *qualcosa a tutti*, sono un brutto compromesso. Così si illudono i ceti meno abbienti di aver compiuto un vero progresso in direzione di una maggiore eguaglianza. Invece si tratta purtroppo di una rabberciata soluzione a metà.

4) Al più si può dire che tutto ciò rappresenta un *momento* di una storia molto lunga, e che è ancora da percorrere per la maggior parte, in direzione dell'eguaglianza, cioè della libertà. È dunque vano sciogliere un peana al già fatto, che è poco e frustrante. Ed è pericoloso cercare di convincersi, e di convincere gli altri, che il tipo di formazione impartito dalla scuola di *élite*, quando funzionava, non ci serve più.