

Giuseppe Limone, *L'emergenza Scuola e Università fra i saperi e il senso: per alcune considerazioni inattuali*, TESTO-APPELLO per la Scuola e per l'Università (aperto a ogni adesione), ora in "Orientamenti sociali sardi", Cagliari, 2006.

L'emergenza Scuola e Università fra i saperi e il senso: per alcune considerazioni inattuali.

di Giuseppe Limone

Contrariamente a ciò che si potrebbe banalmente pensare, oggi la Scuola **non** è **un** settore della società civile, per giunta progressivamente emarginato dal sistema massmediatico, ma, in senso negativo o positivo che sia, **il suo vero e centrale generatore permanente**. O, in alternativa, il suo **degeneratore**. In un tale orizzonte, possiamo oggi con fermezza dire che in Italia la Scuola, di ogni ordine e grado, fino al livello universitario e post-universitario, è diventata, anche per una paradossale congiura **bipartisan** tra le forze politiche, **un'urgenza nazionale**. È necessario, pertanto, che qualcuno abbia il coraggio di dire alcune cose **scomode e inattuali**.

Occorre, per essere veramente adeguati alle sfide civili, riuscire a far propria una vera **epistemologia della complessità**, pensata in modo rigoroso (si guardi, per un puro riferimento, agli scritti di Edgar Morin): un'epistemologia che sia capace di muoversi, finalmente, oltre alcuni cronici vizi: il **provincialismo dell'antiprovincialismo**, la **separazione fra i saperi e l'inconsapevolezza delle radici**.

Non occorre ricordare quello che già Elio Vittorini una volta sottolineava, ossia che la cultura vera deve riuscire a superare la vecchia contrapposizione fra saperi ('umanistici' e 'scientifici') per avviarsi a una nuova articolazione di nessi, atta a realizzare un autentico **salto di qualità**. Ma quello che certamente Vittorini **non** intendeva dire, era che i saperi

‘umanistici’ dovessero essere accantonati per privilegiare i saperi ‘scientifici’. Esistono, oggi, insieme col sapere tecno-scientifico, scienze epistemologiche e scienze dei valori. **Chi se ne accorge?** Eppure, una tale robusta verità dovrebbe essere lampante, sol che si riuscisse a guardare con intelligenza a due precise vicende: si pensi, da un lato, all’**emergere incontenibile** di discipline etico-valoriali e filosofico-epistemologiche **dal seno stesso del sapere tecnico-scientifico**, che ne avverte il bisogno per un’imperiosa necessità endogena (si pensi, solo per un esempio, ai saperi bioetici, alle discipline epistemologiche, ai nuovi saperi **trans-disciplinari** ben più che ‘**interdisciplinari**’, ai nuovi bisogni epistemologici di reciproche contaminazioni fra scienze), e, **due**, si pensi, dall’altro lato, al moltiplicarsi di fatti sociali **inquietanti** che indicano non tanto la ‘crisi di valori’, ma, **ben più radicalmente**, la crisi nella **domanda** di valori.

La scuola sembra oggi sottoposta a un quadruplice paradossale assedio: da parte del sistema massmediatico, da parte del sistema tecnico-economico, da parte del sistema burocratico (quanto tempo inutile viene sottratto in carte al tempo della formazione e della ricerca!), da parte del sistema politico. Occorre saper **reagire con intelligenza** a questa sfida. Sfida che deve essere raccolta soprattutto da un altro attore, quello della società civile pensante, che deve restare il vero alimento – ma indipendente – del sistema dei partiti.

Oggi assistiamo quasi rassegnati al **grave** scadimento culturale in cui versano i giovani che arrivano all’università. Ciò, mentre i loro docenti – di ogni ordine e grado – sembrano di fatto destinati a una strana simbiosi fra l’autodisistima e la rassegnazione, oltre che a un accelerato *burn-out*. Tutto ciò non è una sciagura meteorologica. La scuola non può essere trasformata in una ‘macchina di servizi’: essa è un centro di formazione, di inculturazione, di educazione, destinata a **rigenerare in ognuno** le

condizioni culturali e simboliche in cui la società è storicamente pervenuta. La presenza e invadenza del sistema massmediatico non può e non deve intimidire la scuola, né metterla sulla difensiva, ma **farla partire per un più serrato confronto con esso – e al suo livello**. Ma una tale scuola può agire a tale altezza solo se ha le risorse adeguate per farlo (un personale altamente motivato e mezzi congrui).

La scuola, trascurata, è una **bomba ad orologeria**, i cui danni, devastanti, esplodono a distanza di tempo. Sicché può ben dirsi che qualsiasi potere politico, per quanto concerne la scuola, riesce di fatto a operare in una situazione di **irresponsabilità**. Niente e nessuno potrà, infatti, contestare e far pagare ai responsabili di **oggi** i disastri di **dopodomani**. Nel caso della scuola, il deterrente della responsabilità morale, civile e politica – ove mai se ne senta ancora il morso e il confine – è azzerato. Fosse anche solo per questo, occorrerebbe smetterla di considerare la scuola un campo di continue ‘riformine’ **a vista** che, in nome di una balorda mistica del ‘nuovo’ permanente contrapposto al ‘vecchio’, confonde il ‘vecchio’ con l’‘antico’, la scienza con la sapienza e la modernizzazione con la civiltà. Siamo nani sulle spalle dei giganti, e spesso lo dimentichiamo. Occorrerebbero più ponderazione e lungimiranza (verso il futuro e verso il passato, grande archeologica matrice di ogni futuro). Per lo meno in nome di un ‘principio di precauzione’, stavolta da capire e applicare **non** per prevenire le catastrofi ambientali, ma le catastrofi di civiltà.

Occorre, a tal fine, **snidare** – oggi – alcuni pericolosi equivoci, insidiosamente nascosti anche nel lessico della classe dirigente. Vediamone alcuni.

Si dice che investire nel sapere scientifico è importante perché è investire nella capacità d’innovazione del sistema e nella sua crescita (economica).

Si gioca, in realtà, sul significato **multiplo** di ‘sapere’ e di ‘società civile’. Si gioca, in sostanza, sull’**equivoco**. Dimenticando di dire che il ‘sapere’ è importante **non solo** perché, **in quanto sapere tecnico-scientifico**, serve a far crescere il sistema economico, incrementandone il PIL, ma anche, e direi soprattutto, perché, **in quanto sapere valoriale ed epistemologico**, dà strumenti critico-filosofici di fondo per **orientare e dirigere** la società degli uomini, le sue scienze e le sue scelte. Una scuola non deve mettere in campo solo operatori per la produzione, ma persone che pensano. La scuola non deve dare solo la **competenza** sui **significati**, ma l’**educazione** alla ricerca del **senso**. La scuola non deve generare solo una fabbrica di produttori, ma un mondo civile. E non si parla di questo o di quel tipo di scuola, ma di **qualsiasi** scuola. È la complessità della società contemporanea che l’impone. Se la scuola, con i suoi *curricula* concreti, non dà gli strumenti per pensare, avrà fallito il suo fine. Gli specialismi maturi non possono non mirare a una **nuova frontiera**, fatta di una rottura **orizzontale e verticale**. Rottura orizzontale, perché i saperi si aprono a nuovi nessi, che ritrasformano i saperi stessi di partenza. Rottura verticale, perché i saperi si aprono a nuove consapevolezza di orizzonte e di senso: metodologiche, epistemologiche e valoriali. Uno **sfondamento orizzontale** e uno **sfondamento verticale** che spalancano un **nuovo modo di pensare** – uno sguardo più **profondo** e più **alto**. Che non è più un **lusso**, ma una **necessità**.

Osiamo dire che il **valore della sostenibilità**, di cui tanto si parla oggi nelle scienze della Terra e in diritto ambientale, va compreso a molti altri livelli, che trascendono ed eccedono il puro livello ambientale. Indicheremmo, qui, almeno cinque livelli di una tale complessa sostenibilità:

I, la sostenibilità in termini di uno **sviluppo** che non travalichi i limiti oltre i quali c'è la catastrofe ambientale;

II, la sostenibilità in termini **epistemologici**, nello specifico senso che nessuno specialismo scientifico è più radicalizzabile in quanto tale, a pena di catastrofe della stessa scientificità;

III, la sostenibilità in termini **culturali**, nel senso che ogni cultura e ogni visione del mondo debbono saper collocarsi nel quadro di condizioni invalicabili, in cui le differenze possano sussistere come tali, a pena della catastrofe di ognuna e di tutte;

IV, la sostenibilità in termini **valoriali**, nel senso che a nessuna differenza culturale e a nessun mondo delle differenze è possibile svilupparsi se non all'interno di un minimo indiscutibile di valori forti condivisi;

V, la sostenibilità in termini di **senso**, considerando che siamo pervenuti al punto tragicamente maturo – alto e pericoloso – per il quale nessun sapere scientifico può più prescindere dal problema del senso, a pena di catastrofe della stessa scientificità e della stessa civiltà.

Urge, infatti, oggi, come non mai, la sensibilità al problema del senso, ossia a quel fine in sé, che non ha bisogno di fini a sé esterni per valere come bene e che stempera la sua luce su tutti gli atti e i momenti, anche conoscitivi, che vivono nell'orizzonte di un tal fine. Né va dimenticato che uno di questi frammenti di senso, fini in sé, è la **dignità**. La dignità di ogni persona, che dà argini alla ragione e varchi alla speranza e che fa sí che una vita – ogni vita – sia, alla sua luce, degna di essere vissuta¹.

Chi dimentica, oggi, questi livelli della sostenibilità, e soprattutto il quinto, con tutto ciò che da esso deriva, è, lo voglia o no, se ne accorga o

¹ Sul problema, storico e filosofico, della persona si veda GIUSEPPE LIMONE, *La persona come nuovo alfabeto di senso nel villaggio dei diversi*, in *Diversità e rapporto fra culture*, a cura di Sergio Sorrentino, Aracne, Roma, 2005.

no, un nichilista. Magari armato di lucidissima intelligenza. Che rimarrà, nel suo essere separata dal senso, luciferina e nichilista. Una ragione che abbia perso il rapporto **costitutivo** con la relazione, con le emozioni e col senso, gira a vuoto: ha perso la ragione. È ciò che noi altrove abbiamo chiamato **l'urgenza di un nuovo paradigma epistemologico della ragione**².

Oseremo dire, in un tale contesto, che la scuola deve essere una funzione e un 'potere' della Repubblica e non un 'servizio'; e che – perciò – è lo Stato che deve essere al servizio della scuola e non la scuola dello Stato. Perché la scuola è un grande strumento della società civile e della sua necessità di generare uomini civili.

La scuola, insieme con un certo sistema massmediatico, sta diventando, invece, un paradossale modo **per investire nell'incultura**. Perché è il 'mercato dei desideri' che decide. E perché produrre silenziosamente 'incultura' è far crescere una rendita preziosa, con la quale si potrà, prima o poi, con un sol tratto di penna, cancellare ogni democrazia, o renderla un lucente simulacro. Chi investe nell'incultura, oggi, lavora, senza lasciar tracce, per la tirannia. È un compassato assassino in bianco.

Ci sono, nel nostro tempo, alcune tendenze che vanno identificate e tarate. Occorre, ad esempio, contrastare criticamente e con forza **una certa retorica dei numeri pensati come misuratori neutri**. Si rende necessaria, in proposito, una critica epistemologica del 'numerare', che sappia epistemologicamente contrastare quella che forse Vico avrebbe denominato, a suo modo, la 'boria dei numeri'. **L'enfasi acritica**

² Sul punto si veda: G. LIMONE, *Il sacro come la contraddizione rubata. Prolegomeni a un pensiero metapolitico dei diritti fondamentali*, Jovene, Napoli, 2000; Id., *Dal giusnaturalismo al giuspersonalismo. Alla frontiera geoculturale della persona come bene comune*, Graf, Napoli, 2005; Id., 'Persona', *la pietra scartata dai costruttori di teorie. La paradoxia di un'idea radicale come contraddizione virtuosa*, in "Rivista di filosofia neo-scolastica", Università Cattolica di Milano, a. XCVIII, n. 2, aprile-giugno 2006.

consegnata al ‘sistema dei crediti’ ne è un’ottima spia. Si misura tutto (anche le pagine...) presupponendo che la misura sia oggettiva e neutra, laddove può essere angolata e faziosa, se non sviante. Non solo. Altra cosa da contrastare con forza è l’enfasi acritica attribuita a un’informatica pensata solo in senso dirigista (si dà di fatto mano libera a elaboratori di *software* centrali che diventano i veri sovrani).

È, inoltre, urgente **sburocratizzare la scuola** dalla **nuova elefantiasi delle carte** per farla **respirare** – e per riconsegnarla alla sua funzione, che è il **formare** e il **far pensare**. Ciò vale anche per l’Università. E sarebbe, qui, molto interessante, forse, sottoporre a controllo epistemologico quegli stessi criteri di controllo con cui alcune recenti leggi e ‘riforme’, per realizzare un ‘controllo’, richiedono così tanto tempo al ‘tempo-uomo’ costituito da ogni docente. Ci si domandi: calcolando in numeri il tempo da dedicare alle pratiche burocratiche da parte di ogni docente, quale tempo residua allo stesso docente per la sua funzione formativa, autoformativa, didattica e di ricerca? Come rispondono i criteri di controllo normativo, epistemologicamente ripensati, alla critica epistemologica che alla seconda potenza li controlla? Forse, tutto ciò non farebbe emergere che una grande **miseria. Miseria del pensare.**

Diremmo perciò, qui, alcuni punti, assolutamente inattuali:

1. Immettere in qualsiasi scuola, di qualsiasi tipo, discipline di carattere critico-filosofico. Si tratta, infatti, di discipline che, di qualunque tipo e livello di formazione si tratti, sono, a un certo stadio di maturazione conoscitiva, ineludibilmente invocate dalla formazione stessa, cui sono chiamate a dare e danno ‘una marcia in più’. E **non** in una logica di mera **aggiunzione** di ‘materie’, ma di **più alti sguardi conoscitivi** e di **nuove interazioni.**

2. Avere il coraggio di ripensare i *curricula* inserendo fra gli obiettivi formativi una parola e un valore ormai desueti e dimenticati: l'**educazione**.

3. Liberare il lessico scolastico da terminologie non neutrali né innocenti, fortemente incongrue con i fini della scuola (si pensi alla 'economicità', ai 'crediti' e ai 'debiti', alla 'domanda' e all' 'offerta formativa', alla valutazione dei libri intesi come 'prodotti', alla scuola come 'azienda' e 'agenzia', al dirigente come 'manager', etcetera). Tutto ciò ha ricadute forti sullo stesso modo di concepire e di praticare la scuola da parte dei dirigenti. Mi permetto di citare un mio caso personale, emblematico di quanto sta accadendo nel mondo della scuola reale. All'interno di un fatto **sono sempre direttamente leggibili questioni di valore generale**. Mia figlia Fenicia, 4 anni, frequenta la Scuola d'infanzia. La dirigente scolastica dell'Istituto comprensivo di riferimento ha smantellato, in corso d'anno, la classe per ragioni di **economicità**. Davanti alle proteste dei genitori essa ha insistito, affermando di essere 'nel suo diritto'. Il CSA, da me investito della questione, ha risposto che nulla poteva fare. Naturalmente, c'è stata una sollevazione dei genitori, tenace e clamorosa. Osserviamo, intanto: un dirigente è considerato **poter legittimamente far prevalere l'economicità sulla continuità didattica** con bambini di quattro anni! Di quale 'economicità' si parla? Dei pomodori pelati o dell'impiego di risorse per la crescita e l'educazione di bambini? A tanto può ormai far pervenire un lessico economicistico all'interno di menti deprivate di qualsiasi consapevolezza critico-pedagogica della propria funzione. Il 'manager' ha scalzato l'educatore. **Con la complicità della stessa legge**. Che diventa, in questa luce, propiziatrice, se non istigatrice, di comportamenti perniciosi e balordi. Inutile aggiungere, qui, che il provvedimento 'economico' della dirigente di cui parlavamo ha avuto poi, nel merito, l'effetto ulteriore di allontanare le energie docenti più generose

e appassionate, ma di ciò, nella logica ‘econometrica’ di chi ha ‘provveduto’ al riparo della legge, non c’è possibile traccia. Infatti, una tale ‘economicità’ è daltonica verso i colori del senso.

Il problema radicale, a questo punto, non è la logica e la cultura del dirigente, ma la legge che gliene consente, in tali angusti termini, l’esplicitazione. Ed è, al tempo stesso, la devastazione culturale prodotta, in cervelli ‘dirigenti’, da un lessico né innocente né civile.

4. Dare forza di garanzia **costituzionale** a una **riserva di fondi**, nel bilancio dello Stato, per le spese in educazione, formazione e ricerca (umanistica e tecnoscientifica). Il restringimento **strutturale** dei fondi all’Università, che data da anni, può essere contrastato sul serio solo con garanzie di livello costituzionale, vero antidoto contro le rituali retoriche di ogni governo.

5. Inserire nella scuola – **contro l’elefantíaco processo di ‘proceduralizzazione’ in atto** – elementi di **forte semplificazione**, per restituire ai docenti tempi veri di formazione e ricerca e non tempi di carta.

6. Dare spazio reale in ogni scuola a laboratori di saperi incrociati, di seminari permanenti fra discipline diverse, di percorsi creativi, di arti, di letture, di poesia, di sperimentazioni, di ricerche, di pubblicazioni, di confronti fra diversità. La stessa presenza di culture religiose diverse può essere, oggi, occasione di riflessioni **unitarie**. Una scuola non ha da fare con ‘oggetti’ o con ‘prodotti’, ma con tanti ragazzi, con tanti vissuti, con storie, con culture, con tante differenti **persone**. La stessa nuova riflessione epistemologica sull’economia (Amartya Sen) non può non far ripensare in modo forte il rapporto fra l’‘utile’ e il ‘valore’. Nella scuola non si producono pacchi, ma si formano teste pensanti e si educano persone.

7. Un uso intelligente dell’informatica, che non la trasformi – come invece oggi accade – da **risorsa in ostacolo**. L’informatica che concorre a

burocratizzare, potrebbe servire a sburocratizzare. L'informatica che accentra, potrebbe servire a decentrare. L'informatica che crea strutture di vertice, potrebbe creare istanze di contro-verifica critica 'dal basso' e in nome di valori non considerati in sede centrale. Le potenzialità informatiche vengono, nascostamente e di fatto, ridotte a senso unico e impoverite.

Occorre inoltre, guardarsi da una strisciante **nuova** retorica: **quella dei numeri**. I numeri, infatti, considerati per antonomasia i criteri che spogliano ogni retorica, rischiano di diventare i portatori insani di una nuova retorica – quella che celebra la propria giustezza a partire dalla pura seduzione di un grafico. Non c'è stupidaggine che non si senta legittimata e nobilitata da un grafico, se espressa nella retorica del grafico! Ma i numeri **non sono mai innocenti, né neutrali**. Essi, infatti, **numerano sempre qualcosa** – un 'qualcosa' che è discutibile fin dall'origine: da come esso viene **contornato, ritagliato, identificato, scelto, fatto prevalere** rispetto a 'qualcos'altro', e pur sempre nell'ambito di una logica della 'numerabilità'. E già **identificare come area omogenea un certo 'indicatore' è criticamente problematico**. La logica del numero è diventata la sua retorica. La logica del misurante è diventata la retorica del misurato. Non occorre scomodare il citatissimo Habermas (e qui, soprattutto, il celebre saggio su *Conoscenza e interesse*) per ricordare che ci sono tante epistemologie diverse a seconda dell'interesse teorico-valoriale intorno a cui ognuna ruota.

8. Dare dignità vera al docente, **sottraendolo** – con percorsi certi, seri e favorevoli – **alla sua deriva di residualità rassegnata**. Occorre restituire ai docenti lo status simbolico che ad essi compete. Ma per restituirglielo non bastano parole: **occorrono risorse ben spese** (anche in termini di detassazione per la formazione). I docenti sono magistrati di una funzione

civile, di valore **pubblico**: istruire, educare, formare, far pensare. Si tratta – contro tutte le mistiche mercantili delle tre ‘i’ – di istituire percorsi forti contro la frammentazione.

Oggi abbiamo un congiunto bisogno di tecnoscienza e di scienze dei valori. E ‘scienza dei valori’ significa discipline critico-filosofiche, conoscenza storica, conoscenza dell’uomo e dei suoi percorsi educativi, lingue antiche e moderne (non si sa per quale misteriosa ragione contrapposte fra loro!), capacità interpretativa della presente storicità, sensibilità teorica ed epistemologica, conoscenze civili e religiose, sensibilità ai problemi dell’educazione. E significa, al tempo stesso, costruzione mirata di un sapere tecnico-scientifico e tecnico-professionale **non separato** dalle scienze dei valori, nella coscienza critica **di un suo necessario inquadramento epistemologico e valoriale**.

È, questo, il vero modo per generare il **salto qualitativo** auspicato da Elio Vittorini. Si tratta, infatti, di formare a una forte epistemologia della complessità, in cui i nessi metaforici di contaminazione fungano da detonatori di cambiamento. Si tratta di una ‘complessità’ da concepire **in modo rigoroso**, nel tempo della crisi dei fondamenti (Gödel, Heisenberg, Popper, Lakatos, Feyerabend, Morin), che **sa** della necessità di pensare a più livelli e a più voci. Cultura è ciò che **fa pensare**, ciò che **dà a pensare**, ciò che **esprime pensare**. Giambattista Vico l’aveva, nel suo genio – più declamato che compreso – lucidamente previsto: occorre cogliere il ‘vero’ nel ‘fare’ e il ‘vero’ nel ‘certo’. Il che significa, alla scala dell’oggi, comprendere come ogni separazione fra ‘saperi’ che dimentichi i **due poli** essenziali del **valore** e del **concreto**, ha tradito quel decisivo discrimine che fa l’uomo uomo: la sua vocazione **civile**. E Vico metteva, non a caso, al centro della civiltà umana, insieme col reciproco soccorrersi, il senso del

‘pudore’. Che è il **sentimento dei confini** – verso **gli altri e verso sé stessi**. Quel sentimento che è a fondamento di tutto – violato il quale non c’è che la catastrofe, anche per le ‘scienze’ e le ‘ragioni’ più raffinate.

Non esiste, infatti, solo una soglia di sostenibilità ambientale. C’è anche, come dicevamo, **a ulteriori potenze**, una **soglia di sostenibilità nella divisione tra i saperi** – e tra il ‘vero’ e il ‘certo’. E Giambattista Vico, che tanto ha pensato sul metodo degli studi nel suo tempo, dovrebbe essere, oggi, il vero reagente chimico, la vera cartina di tornasole, la vera leva di Archimede per ogni pensiero sulla scuola.