

RECENSIONE a cura di Elena M. Fabrizio



Claudio Bazzocchi, "Come se". *Filosofia politica della scuola*, Meltemi, Milano 2023, pp. 249 ISBN 978-885519-916-2

Il libro che presentiamo sollecita una questione divenuta ormai ineludibile sul ruolo che la cultura assume nella scuola di oggi, se essa possa quanto meno approssimarsi al senso gramsciano di acquisizione degli sforzi compiuti nel passato, degli strumenti critici per criticarlo e per trasformare il presente, per «uscire dal caos», conquistare il «proprio ordine», la «propria disciplina ad un ideale», il «proprio valore storico». In definitiva, se la relazione con la cultura quale medium di costruzione della soggettività non sia entrata in un conflitto perdente con la tendenza alla deculturazione del sapere e alla destorificazione della vita di cui parla Francesco Germinario. Tendenza che le politiche ministeriali degli ultimi vent'anni hanno cavalcato senza sosta con una riforma dietro l'altra, e che di riflesso sembra essersi affermata antropologicamente.

L'analisi di Bazzocchi va al fondo della questione posta chiamando in causa il nesso essenziale tra democrazia e scuola, della crisi e della irrimediabilità che le attraversa, tenendole indissolubilmente intrecciate, perché «la crisi della scuola rispecchia la crisi della politica e della democrazia, e la crisi di quest'ultima si riversa sulla crisi della prima». Nel tematizzare questo nesso, il libro si muove in direzione esattamente contraria, anzi di rovesciamento radicale del modello di scuola politicamente dominante, lucidamente descritto da Gauchet, esplicitamente evocato nel testo, per cui «i saperi non sono più posti come eredità dei beni più preziosi accumulati dall'umanità lungo il suo percorso, ma come set di strumenti di cui ciascuno può appropriarsi secondo i bisogni del momento» per affermare la propria individuale singolarità, come se essa fosse già preconstituita e formata. È un punto dirimente, di cui non si coglie ancora la drammaticità, nella ormai divenuta sterile discussione sulle competenze cosiddette «trasversali», con le quali riforma dopo riforma, direttive, linee guida, introduzione dell'alternanza scuola-lavoro (ora Pcto), delle 33 ore di educazione civica, delle 30 ore di orientamento (conoscenze, abilità, atteggiamenti) «richieste dai nuovi sistemi economici», altro non si intende che non di imporre dogmaticamente un paradigma di apprendimento schiacciato sul mondo reale ovvero sul mondo del lavoro, della occupabilità, della competizione economica, in cui la cultura, che si vuole frammentata, semplificata, è solo mezzo tra altri mezzi. Non è un caso che la parola cultura non compaia quasi mai nelle varie direttive ministeriali, sostituita da una terminologia performativa e pragmatica che è al contempo una forma di vita, un preciso modo di piegare il sapere a tecnica didattica da esercitarsi in tempi e spazi flessibili, incentrata sulle inclinazioni e sulle esperienze degli studenti, pensate a loro volta aderenti ai contesti. Il lettore che voglia trovare in questo libro un'analisi che entri nel merito della mitologia delle competenze, della religione ministeriale, della sua burocrazia totalitaria e paternalistica – quale è quella che vorrebbe

trasformare la scuola in un'istituzione di controllo e induzione permanente delle aspirazioni degli alunni per realizzare obiettivi stabiliti altrove e medium di interiorizzazione di un determinato modello sociale –, rimarrà presto deluso. Il pregio del libro sta nella scelta di un approccio diverso, filosofico e politico, che va a decostruire sia l'idea di educazione come «acquisizione di una serie di strumenti utili alla costruzione di un percorso lavorativo e di vita, inteso come insieme di relazioni sociali in cui scegliere il proprio *brand* personale»; sia quella di scuola come «luogo in cui si acquisiscono saperi per sé stessi, in cui si attinge da un *menù* come nei portali *web*: un insieme di *app*, servizi e *know how* per costruire la propria individualità, il proprio marchio nel mondo del lavoro». Nell'aggredire questo costrutto, Bazzocchi ci restituisce una visione della cultura, dell'umano e del politico radicalmente alternativa.

Volta molto alto il suo discorso, a partire dalla tesi di fondo per la quale la scuola è democratica se è messa in grado di rispondere pienamente alla fragilità e indeterminatezza ontologica dell'uomo, nel senso demartiniano che gli esseri umani hanno innanzi tutto bisogno della mediazione simbolica per rendere abitabile un mondo che sfugge sempre loro. L'elaborazione di una seconda natura culturale, per dirla con Hegel, quali sono i «come se», i «fondali», le «grammatiche» e tutte le mediazioni simboliche, risponde a questo bisogno trasformando il reale, privo di senso nella sua immediatezza, per farlo divenire altro, sottrarlo alla sua possibile nientificazione, alla destorificazione del negativo. Questa idea di cultura è in stretto rapporto con «l'assillo del mistero umano», con gli sforzi delle generazioni passate per rendere conto di questo assillo, per capire il proprio posto nel mondo, «per approntare una forma di compenetrazione tra ordine e libertà, per istituire valori che devono tenere assieme una comunità». Ed è in stretto rapporto con la democrazia a sua volta infondata per definizione, ricerca incessante e problematica, mai definitiva sui propri fondamenti (leggi, valori, costumi, arte), caratterizzata dal limite e dall'autorità che devono preservare provvisoriamente quell'ordine costruito, affinché la libertà, tragica perché in continua interrogazione, non si trasformi in «*hybris* libertaria». Si aprono a questo proposito pagine di profonda e originale riflessione sulla rivoluzione culturale che si è compiuta nel passaggio dalla paideia omerica a quella democratica nell'Atene periclea, «come messa in scena di un fondale di senso», della storia «come studio del proprio farsi cittadini», «della costruzione di un come se a fronte della mancanza di fondamento». Pagine in cui l'ordine che gli uomini costruiscono come polis, con i suoi valori e significati si pensa come risultato di autocreazione, di autopoiesis (direbbe Remotti, mai rigida, cantiere sempre aperto) come autonomo e infondato lavoro sul passato per dare forma all'insensatezza del mondo e della vita, dentro la quale l'individuo percepisce e dà forma al proprio sé, e insieme agli altri costruisce «collettivamente una metafisica civile», produce universi simbolici tramite i quali «procede alla propria autoeducazione». A questa esigenza, la paideia greca rispondeva con la tragedia, di cui Bazzocchi ci restituisce un affresco nel lungo *excursus* sulle Grandi Dionisie, in quanto messa in discussione delle stesse contraddizioni della democrazia, che costringe a farsi autoriflessiva, a vivere il conflitto e le contraddizioni nella consapevolezza di una soluzione sempre provvisoria.

Si può comprendere allora in che senso la scuola è democratica se risponde alle esigenze della stessa democrazia come forma politica, se pone le condizioni per la riproducibilità della interrogazione continua insegnando agli alunni che quella indeterminatezza è anche la loro, e può essere continuamente interpretata e costruita solo a partire dall'apprendimento della storia delle costruzioni simboliche – i come se: grammatiche, sintassi, regole – che permettano loro di creare nuove costruzioni simboliche, nuovi come se. Lungi dal marginalizzare il maestro – ridotto a docente liquido o tutor al quale si chiede di essere facilitatore di pratiche piuttosto che intellettuale aperto alla ricerca permanente –, questa paideia comprende di non poterne fare a meno.

Nelle pagine dedicate al maestro la questione stessa del desiderio, delle inclinazioni personali degli alunni, della fantomatica centralità dello studente, viene magnificamente rovesciata e decentrata. Il maestro è innanzi tutto il mediatore che tramite la propria autorità costringe gli alunni e le alunne ad apprendere quelle storie e quelle grammatiche, dal momento che «non si dà una naturalità umana da disvelare» e assecondare come se gli studenti fossero uomini e donne già formati bisognosi solo di essere accompagnati a scoprire le proprie inclinazioni. È al contempo «portatore dell'assillo», del

bisogno ontologico di problematizzare l'esistente e l'esistenza, quindi di visioni, pensieri, istituzioni, opere che hanno risposto a quella problematizzazione sottraendo il mondo alla sua immediatezza annichilente. Testimone dell'assillo del mistero umano, il maestro costruisce un legame con gli allievi, in cui il desiderio entra in un circolo virtuoso perché a sua volta accende il desiderio degli allievi di essere anch'essi costruttori dei come se. La lezione si configura così come «scena teatrale» in cui si reitera il «rito trinitario» della costruzione millenaria dei sensi culturali che avviene nel rapporto «tra un io e un tu che parlano di un terzo assente o non ancora presente», che sarà costruito culturalmente. Il maestro ripete questa scena all'interno di una seconda scena teatrale che è la classe, perché con la sua parola convoca la rappresentazione di quell'io e di quel tu che parlano dell'esso assente, nelle poesie, nelle opere teatrali, nelle scoperte scientifiche ecc. ma ripetendo questa scena la duplica e la lezione diviene un teatro che «ospita i teatri del passato». Il maestro che ha desiderato approssimarsi al sapere umano, cerca con la sua parola di «approssimare un'approssimazione», attivando negli alunni il desiderio di interpretare il presente e di farsi portavoce di altre scene trinitarie. Infatti la doppia scena potrà espandersi tra gli studenti, nei loro discorsi sulla morte, l'amore, la giustizia la religione, il sesso. Una moltiplicazione delle scene di cui i ragazzi e le ragazze avrebbero tanto più bisogno, in quella particolare fase della loro vita che li travolge con le prime domande e le prime esperienze, e senza le quali il desiderio di comprendere se stessi e il mondo rischia di essere inghiottito nella saturazione del godimento immediato.

Volendo tracciare almeno per linee essenziali le ragioni culturali e politiche, trattate nella seconda parte del libro, dell'attacco pervasivo inferto dalle riforme alla relazione educativa, nell'«illusione pedagogica» che si possa fare a meno dell'autorità dei docenti, è bene precisare per onor di cronaca, la netta distanza del discorso di Bazzocchi da qualsiasi analogia tra autorità e autoritarismo, come è emersa dalle ultime dichiarazioni del Ministro in carica. La cui visione, tra l'altro, è in perfetta continuità con i precedenti ministri nel promuovere proprio quella scuola della formazione personalizzata, dei contenuti essenziali, piegata alle inclinazioni dello studente, che invece si tratta di combattere.

Il nuovo pedagogismo, di cui si vanno a scavare le radici nella pedagogia populistica di Illich, è il riflesso dell'affermazione vittoriosa dell'antropologia neoliberale e della fine del compromesso moderno che ha attraversato i «Trenta gloriosi» della società europea, tra la pedagogia kantiana per la quale vi è un momento negativo, che è l'educazione come disciplina che libera l'uomo dalla sua animalità e lo conduce all'appropriazione della propria ragione, da cui si innalza il momento positivo dell'acquisizione della cultura e dell'autonomia; e l'atteggiamento postmoderno, secondo il quale ogni educazione sarebbe inumana poiché costringe e opprime. La rottura di questo equilibrio segna il passaggio alla post-democrazia che non si accontenta più di essere riflessiva, cioè di indagare continuamente sui propri fondamenti per rimetterli in discussione costruendo nuovi come se, bensì avverte questa seconda natura come oppressiva, falsa, inautentica.

A questa deriva ha contribuito in modo determinante la filosofia postmoderna, con la sua critica dell'intera tradizione storica occidentale e le sue genealogie rovescianti, che hanno condotto ad una vera e propria delegittimazione della modernità, soprattutto dell'organizzazione conflittuale della gestione del potere, dell'idea stessa di emancipazione umana universale. Foucault e Bourdieu in particolare sono molto correttamente chiamati a rappresentare la causa della sussunzione del sapere nell'analisi del potere. Analizzato esclusivamente nella forma Stato in chiave antihegeliana, esso si traduce sempre e solo in violenza e oppressione, diffondendosi nei vari micropoteri che si esercitano nelle fabbriche, nelle caserme, negli ospedali, nelle scuole, come forma di assoggettamento, controllo, spersonalizzazione. Questo potere come addestramento e coercizione, travolge anche il sapere nella misura in cui i saperi che hanno come oggetto l'uomo nei suoi aspetti particolari (follia, sesso, lavoro, infanzia) sono essi stessi dispositivi di potere e di «violenza simbolica» (Bourdieu). In queste analisi, scrive Bazzocchi, il potere perde il suo carattere di limite, di forza tragica di cui la libertà ha bisogno per uscire dalla propria indeterminazione, per imporsi un limite che va sempre comunque superato spingendo l'uomo a essere più libero in altri limiti che maggiormente corrispondano ai suoi bisogni e ai suoi ideali. Queste visioni riducono in termini banali e volgari i saperi a ideologie e sovrastrutture

che riprodurrebbero i rapporti di classe della società, mentre paralizzano la cultura, per non dire la funzione dell'intellettuale, a mera critica del potere e del sapere, occultando di fatto che ogni esercizio critico ha bisogno di un'eredità da apprendere e da cui attingere strumenti per costruire universi simbolici e materiali alternativi.

Che la cultura possa diventare un'emanazione del potere è chiaramente molto di più di un rischio, e tuttavia dovrebbe essere altrettanto evidente che la paideia democratica, istituzione riflessiva e autoriflessiva, è anche il luogo in cui questo rischio è oggettivato e criticato, sempre che la società e la scuola siano in grado di trasmettere gli strumenti per farlo. Niente di più vero, se pensiamo che gli studenti possono ancora mostrare significative resistenze ad assecondare normative scolastiche giudicate insensate e del tutto incoerenti con il significato che la cultura appresa a scuola dovrebbe rappresentare nelle loro vite. A mettere a rischio la libertà degli studenti sono allora proprio quelle pedagogie che si richiamano all'antropologia neoliberale e libertaria, in quanto rappresentano il campo di battaglia in cui si decide il futuro della cultura intesa sì come eredità dei come se, della complessità dei saperi, e delle contraddizioni della stessa realtà che i saperi rappresentano, bensì anche come elaborazione dei binomi grammaticali considerati sempre più irrilevanti, quali sono la lettura-scrittura, la concentrazione-riflessione, la cognizione-comprensione, l'organizzazione logico-argomentativa e la motivazione dei propri pensieri.

Bazzocchi concettualizza in maniera molto efficace il significato teorico che le sostiene, nella loro tendenza a emulare il pedagogismo pragmatico di Dewey e il cognitivismo di Piaget. In queste prospettive, l'apprendimento deve concretizzarsi nell'esperienza della cooperazione finalizzata a risolvere problemi della realtà e a potenziare le capacità cognitive. La didattica laboratoriale che deve realizzare tali obiettivi, viene organizzata per prefigurare e anticipare «la società come comunità in cui mettere al servizio di tutti le proprie capacità cognitive aumentate» per trovare soluzioni al problema, artificialmente posto, senza costrizioni esterne. Nel criticare questa pedagogia, Bazzocchi individua in tre elementi l'articolazione del suo costrutto epistemologico: il naturalismo, secondo il quale l'organismo vivente si riproduce in un determinato ambiente, superando di volta in volta le tensioni e gli squilibri che quell'ambiente gli impone; il costruttivismo che concepisce l'apprendimento come costruzione di conoscenze partendo da esperienze concrete alle quali il soggetto partecipa attivamente e sulle quali riflette in una dimensione collettiva di interpretazione della realtà; l'induzionismo che stimola l'apprendimento per tentativi ed errori, attraverso la soluzione di problemi che l'alunno deve risolvere per costruire i suoi saperi. Ad accomunare in un unico nodo teorico questi tre fattori è quello di concepire la storia come un processo evolutivo che conduce l'umanità a essere sempre più attrezzata cognitivamente ad affrontare le sfide del suo rapporto con l'ambiente; e l'educazione come acquisizione e potenziamento delle facoltà cognitive della specie che deve mettere l'individuo nella condizione di apprendere autonomamente le conoscenze di cui ha bisogno secondo le proprie inclinazioni e senza imposizioni.

Il dilemma che queste pedagogie allora pongono e a cui non possono rispondere, è come si possa imparare ad imparare, a gestire in autonomia la propria formazione secondo le proprie inclinazioni, se prima non ci si appropria dei fondamenti culturali, dei saperi che permettono di capire se stessi e il contesto sociale nel quale si vive. Si pensi oggi alle difficoltà che non pochi alunni hanno di esprimere linguisticamente la complessità del proprio pensiero e delle proprie emozioni, ma come siano al contempo capaci, se guidati, di riconoscerla in un testo letterario e di rispecchiarsi nelle parole che esso evoca, fino a quel momento a loro sconosciute.

Giovani, ha ragione Bazzocchi, lacerati da una situazione paradossale, «tagliati in due nel loro accesso al sapere» da una scuola che insegna loro i saperi tradizionali che propriamente parlando non servono a nulla, se non a dare respiro alla loro ricerca di senso, mentre dall'altra, questa stessa scuola asseconda l'idea che l'uomo sia un individuo non problematico il cui compito è costruire il proprio progetto di vita scegliendo i saperi che gli sembrano più adeguati a soddisfare le sue esigenze legate al lavoro e al successo.

Siamo ricondotti al conflitto del quale si accennava all'inizio, e «alla battaglia persa» che la scuola ciononostante continua a combattere, tra il modello di cultura ed educazione uscito sconfitto e il

sapere e l'educazione postmoderni, perfettamente descritti da Bazzocchi. Laddove sconfitto è il modello di paideia caratterizzato da «impegno, perseveranza, soddisfazione differita, ritmi e contenuti imposti, rapporto non paritario tra docenti e studenti, accettazione di codici di linguaggio, di scrittura e anche di socializzazione come integrazione di ciascuno in un gruppo non scelto e in una storia collettiva che proveniva dal passato e si proiettava nel futuro in nome di un'idea di società»; mentre a trionfare è «la società degli individui che rifiuta qualsiasi tipo di autorità e di differimento del godimento immediato in vista del raggiungimento di un obiettivo futuro».

Non vi è dubbio che questa guerra persa, come scrive Bazzocchi, finirà di essere combattuta quando le discipline umanistiche e letterarie saranno definitivamente emarginate, meno scontato però che questo sia il solo nodo del problema. Il prossimo passo del Ministero sarà ineludibilmente la modifica delle indicazioni nazionali sugli obiettivi dell'apprendimento in termini di competenze e contenuti disciplinari, affinché i saperi siano ridotti all'essenziale, possano essere frazionati e adattati alle esigenze personali degli studenti. La riforma sull'orientamento va esattamente in questa direzione, ma per corrispondere propriamente al proprio concetto dovrà creare le condizioni affinché gli alunni, coadiuvati dai loro tutor, possano scegliere quali contenuti disciplinari studiare e come studiarli. I saperi umanistici non saranno marginalizzati rispetto agli altri, ma saranno svuotati del loro statuto epistemologico, per essere adattati alle nuove metodologie didattiche. Sembra questo il logico compimento della più che trentennale fenomenologia delle riforme, che nelle attuali condizioni oggettive non c'è motivo di credere possa subire un cambiamento di rotta, anche in ragione del fatto che essa viene inesorabilmente interiorizzata dagli stessi docenti.

Un'ultima riflessione politica si impone, lasciando aperta la questione se non vi sia più dialettica di quanto non ne veda Bazzocchi in questo testo, tra il ruolo svolto dall'aggressività del capitale nel segnare la fine dei «Trenta gloriosi», e quello svolto dalle forze di sinistra nel promuovere il compimento postmoderno della democrazia e dunque la propria subalternità all'antropologia neoliberale. Nella lettura di Bazzocchi, la crisi della scuola e le riforme da cui è stata investita, non sono state imposte dal capitale per rendere la scuola funzionale al mondo del lavoro e per neutralizzare la sua capacità critica, sono bensì il risultato del percorso democratico sostenuto dalla sinistra che si è spinto fino alla rinuncia delle «tre leggi del mondo dei Trenta gloriosi». Dell'autorità come necessità di apprendere scritture, grammatiche, comportamenti che aiutino a crescere, dell'alterità come fondamento dell'educazione istituito dagli adulti, dell'anteriorità come necessità di attingere dai saperi tradizionali per apprendere le parole e la storia delle istituzioni che consentono di collocarsi nel mondo. Queste tre leggi hanno perso valore perché considerate illiberali dall'antropologia postmoderna, la quale si è potuta affermare autonomamente proprio nella scuola rendendo quest'ultima già pronta alle esigenze delle industrie e del lavoro. Le forze di sinistra hanno potuto sostenere il compimento della democrazia contro qualsiasi forma di autorità in nome della democrazia libertaria e tendenzialmente anarcoide, perché esse, secondo Bazzocchi, nel loro patrimonio storico hanno dato poco importanza all'elemento simbolico della cultura e in particolare al mistero dell'umano, assecondando un'immagine dell'uomo svuotata del suo elemento tragico al cui posto è subentrata la «retorica dell'autenticità», dell'essere se stessi, del godimento narcisistico. Conclusione amara e lucida dalla quale non è possibile tornare indietro; ma di cui è urgente acquisire consapevolezza, perché rappresenta la crisi di un'intera epoca, che con pathos filosofico e politico il libro di Bazzocchi attraversa in ogni sua pagina.