

L'archetipo educativo gentiliano

GAETANO BONETTA

Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale – Università di Catania

Corresponding author: tanobonetti@gmail.com

Abstract. The paper consists in the study and analysis of political and cultural phenomena, on the one hand, and educational and anthropological phenomena, on the other, that have led to making Giovanni Gentile's grand ideological design into a sort of universal category of education, something that resembles a true educational archetype. This has generally taken hold across Europe, and particularly in Italy, as a distinct «era» that has marked the formation of Nations. An educational era that, beginning with romantic Enlightenment, has traversed contemporary history and the development of capitalist and mass societies, and continues to persist and strengthen to this day, thanks to the digital and informational revolution and the enhanced virality of memes.

Keywords. Capture - Phenomenology - Ideology - Unconscious - Meme - Retrotopia, Schooling - School system - Socialization

1. Il secolo bino diventa un'era

Cento anni, portati benissimo! Eh sì, è proprio così, è giusto il caso di dirlo: la scuola gentiliana sopravvive abbastanza bene malgrado i suoi dati «anagrafici». In particolare, la scuola secondaria tradizionale, con il suo assetto disciplinare a forte caratterizzazione umanistica, resiste e persiste nonostante sia trascorso il «suo» secolo, il travagliatissimo Novecento. Secolo che si è tra l'altro caratterizzato per aver forgiato finalmente una cultura scolastica italiana, nazionale, attraverso sovrapposizioni importanti e decisivi con il secolo che l'ha preceduto e con quello che lo ha seguito. In particolare, cento anni d'istruzione secondaria gentiliana che, secondo il più diffuso e indubbio senso comune pedagogico, nei fatti mostrano un'ulteriore ed intima ambizione che, unitasi ad altre manifeste aspirazioni culturali, ha operato per tipicizzarsi come un' «era» educativa. Nel contempo ha lavorato per dare forza alla «naturale» e strutturale presunta «trascendenza» della scuola gentiliana. Questa ha voluto delineare e diffondere quella empirica operazione storiografica che intende detemporalizzare e decontestualizzare, nonché universalizzare sincronicamente nel tempo e nello spazio la scuola e la pedagogia di Gentile. Il fine è stato quello di renderla, così, la scuola di sempre e per sempre, la migliore formalizzazione possibile dell'educazione. Tale disegno ha imposto ed impone ancora di portare a compimento il comprensibile disegno di «allungare» il suo secolo facendolo

diventare un'era. Come? *Mutatis mutantis*, «retrocedendolo» nel tempo appena passato e «proiettandolo» nel tempo futuro malgrado più volte le classi dirigenti e governative abbiano sbandierato la sua reale modernizzazione e il suo conseguente smantellamento istituzionale.

Scindendo i pezzi della semplicistica ed elementare logica storicistica e della meccanica e osmotica sovrapposizione fra tempo e cultura, il secolo educativo gentiliano coltiva l'anelito di «inglobarsi» e «comprendere», da un lato, il precedente cinquantennio ottocentesco della legge Casati, e, dall'altro, alcuni decenni di resistenza e resilienza dell'inizio del terzo Millennio che stiamo vivendo senza riforme. Bramosa e interiore aspirazione, questa, che vuole tendere a rappresentare e a connotare un'epoca più «estesa», quella appunto gentiliana, che non può essere identificata con le sole disposizioni legislative e i confini temporali fascisti e post-fascisti. In altre parole, pare che si voglia e si stia accreditando silenziosamente un'era formativa in ragione di un pregiudizio ontologico e di un riduzionismo culturale e formativo che nega il funzionalismo e l'evoluzionismo «darwiniano» concatenato delle istituzioni scolastiche e della soggettività sociale nel processo di scolarizzazione adolescenziale. Il fine è quello di fare in modo che l'ontologia educativa dominante, la struttura formale e istituzionale, la determinazione antropologica egemone, la coscienza dell'educazione formale, gli abiti legislativi e didattici esprimano una continuità oggettiva indipendentemente dai risultati conseguiti e dalla simmetria fra il sistema educativo e gli altri sistemi sociali, sia formali che informali. Così, la schiera degli invalsi storicismi generati dalle varie filosofie dell'educazione che popolano la cultura della società italiana, e in specie della sua *intelligenza*, hanno elaborato una congettura storiografica su cui è stato edificato un assioma sociologico e antropologico. Quello relativo alla coincidenza esclusiva fra istruzione gentiliana e forma «trascendentale» e universalizzata della scuola e della formazione adolescenziale, ora senza tempo, che trovano la loro attualizzazione diversificata in ragione dei contesti epocali, storici e politici.

La falsificazione di tale fenomeno, tutto fondato su elementi ideologici, è avvalorata da un generico storicismo che ha accreditato la cognizione secondo cui, ancor prima della raggiunta Unità d'Italia, a partire dagli anni della restaurazione e fino ai giorni nostri, l'idea di scuola secondaria *in corpore vivo* avesse prefigurato già l'idea pedagogica «gentiliana» e che fosse condensata e raccolta nella locuzione «ginnasio-liceo». In prima istanza, tale dinamica era alimentata dal grande prestigio di cui godeva la *Ratio studiorum* dei Collegi dei Gesuiti e sul cui stampo fu edificata l'istruzione secondaria del Regno di Sardegna che sarebbe stata estesa successivamente al Regno d'Italia. E ciò senza che vi fosse un'esplicitazione formale, senza che se ne avesse coscienza, perché da oltre due secoli era notorio che i *Collegia nobilium* avessero preparato le classi dirigenti di quasi tutti i paesi europei.

Tale cognizione storica, sedimentatasi nella cultura implicita e nell'inconscio collettivo, divenne un trainante e qualificante luogo comune che trovava la propria legittimazione sociologica nella sua funzione di «cultura civile» che avrebbe dovuto essere quella di formare e selezionare una classe dirigente non estesa, ma precipua, ben preparata sulle basi di una cultura umanistica imposta quale valore unificante per l'élite e come filtro identitario per le altre classi sociali. In breve, la scuola risorgimentale e poi unitaria si era inconsapevolmente auto-determinata secondo quelle modalità e finalità che,

attraverso il «raffinato» e potenziato modello «ginnasio-liceo», avrebbero costituito più tardi l'architettura pedagogica e spirituale della scuola gentiliana. Questa sarebbe stata quindi tale nella realtà prima di poterlo essere formalmente. Insomma, la *Ratio* conteneva *in nuce* gli elementi preziosi che costituiranno l'impianto scolastico e pedagogico della Riforma fascista del '23: questa è come se fosse stata *in mente Dei*, nella dimensione spirituale degli individui e della comunità nazionale in formazione culturale e in costruzione politica.

La preesistenza e l'attualità della scuola gentiliana, così conclamate, hanno svolto sempre, in anni di crisi e di congiuntura riformatrice, una funzione decisiva nella caratterizzazione dell'antica e reiterata «civilizzazione» che si è fatta incessante modernizzazione della Nazione. A testimonianza di ciò vanno ricordati quei fenomeni formativi alternativi che anche in anni di soverchia democratizzazione e socializzazione venivano disinnescati dalla «fisiologia» istituzionale e sistemica con iniziative di segno retrogrado, quando conservatore quando reazionario. In tale panorama, si verificarono innumerevoli circostanze di totale «schizofrenia» educativa e pedagogica in quanto certe ondate innovatrici, anche se accolte formalmente, finirono con l'essere devitalizzate, ma non estirpate. In tal modo, costumi rinnovatori e progressivi, senza potersi radicare nel tessuto reale, finirono con l'essere tollerati e ostacolati da quelli tradizionali. Innovazioni che hanno soltanto convissuto con realtà antagonistiche, attivando una sorta di «gattopardismo» pedagogico e formativo in nome della condivisa e glorificata istituzione dell'identità culturale del popolo italiano e della sua Nazione, quella per eccellenza, appunto erogata dal «ginnasio-liceo». Questo è stato perno e memoria dei saperi nazionali e snodo per la diversificazione e la stratificazione sociale del potere culturale. In altre parole, tutto è avvenuto e si continua a verificare nell'ordine secondario, in una scuola piena di contraddizioni che si rinnova costantemente nello spirito dei tempi e in cui, in contenitori tradizionalistici, si sono adottate improvvisate e parziali atmosfere didattiche, artificiali e alternative, sotto la spinta forte dell'attivismo e del cognitivismo. «Venti rivoluzionari» che hanno lasciato rovine, che hanno soffiato per apparecchiare modalità e finalità compromissorie di tipo gestionale e mai di reale mutamento del fare scuola, di vero cambiamento di stili, di normazioni, di comportamenti prima pedagogici e poi formativi.

Koinè ingarbugliata, confusa, arruffona, che persiste malgrado l'Unione Europea e il «decantato» ma molto formale e reificato rinnovamento della cultura pedagogica attraverso l'attivismo pluralistico e sovvertitore e la variegata marea cognitivista.

In tal modo, si è riproposta e continua a reiterarsi la «scuola dei paradossi», così definita nel 1989 dal CENSIS, che denunciava tale carattere strutturale assunto dalla scuola secondaria italiana. Appunto il paradosso fra il dovere essere istituzionale, formativo, legislativo, regolamentare e le attività didattiche, istruttive ed educative che divaricava, sdoppiava e schizofrenizzava i processi formativi e culturali, etici e psicologici. «Otri di vino in otri di oli» e viceversa! Tale fenomeno non ha riguardato la scuola primaria e popolare, ove è stata vissuta una significativa e diffusa riforma che ha allontanato quest'ordine da quello medio e ha provocato la dismissione difficile della necessaria continuità avendo introdotto nel suo seno nuovi e reali orizzonti pedagogici, quasi antitetici. L'educazione gentiliana a cui in modo specifico ci riferiamo è quella secondaria, quella media fra istruzione elementare e università destinata all'adolescenza tarda, alla prima giovinezza e a coloro che progettano di accedere al livello della formazione «scien-

tifica» universitaria. Ci riferiamo a quell'educazione e a quell'istruzione che, messe assieme, hanno il fine di trasmettere il sapere sociale per la riproduzione della specie e della comunità economica. Esse costituiscono l'indispensabile processo di acculturazione che coincide con la scolarizzazione dell'adolescenza e della giovinezza, oggi sempre più senza tempo e di difficile comprensione e conoscenza. Quindi a quell'ordine di studi che non contempla l'istruzione elementare e popolare che ora, fra le altre cose, si de-scolarizza sempre più e intraprende un percorso formativo che sviluppa una gestione più di cura che di condotte pedagogiche ove il primato educativo è detenuto dalla relazione d'aiuto e dai processi d'inclusione.

Del resto, l'ordine elementare degli studi non è stato mai quello più connotato dal punto di vista gentiliano, poiché l'alfabetizzazione dell'infanzia aveva già preso l'abbrivio dello sviluppo e proceduto speditamente e autonomamente, migliorando la socializzazione culturale delle classi sociali popolari. E ciò non avvenne per caso. A reggere le redini del potere ministeriale alla Minerva c'era il corregionale Giuseppe Lombardo Radice, Direttore Generale dell'ordine degli studi elementari e popolari.

Diverso il discorso sulla formazione degli adolescenti che, come si ricorderà, era già ben strutturata dalla legge Casati del 1859, ma a cui bisognava dare qualcosa che andasse oltre l'istruzionismo di matrice positivista e facesse sorgere ed affermare una più pregnante caratterizzazione ideologica. Questa, in chiara epopea desanctisiana, viene espressa in maniera pluralistica dal mondo culturale ed è tutta centrata da un punto di vista storico per essere funzionale allo sviluppo spirituale degli italiani che coincideva con quello che animava lo spirito della nostra Costruzione della Nazione. Così, i decreti del '23, passati alla storia come «Riforma» Gentile, non sono stati né sono soltanto leggi. Sono molto di più: soltanto in parte sono dispositivi legislativi e normativi validi per la gestione culturale e didattica delle forme d'istruzione erogate dal nostro nuovo Stato fascista e successivamente da quello repubblicano. Attraverso tecniche giuridiche e istituzionali incorporano ben altro, racchiudono valenze e valori extra-legislativi fino a farsi manifestazione non solo pedagogica, culturale, politica, sociologica, economica, ma anche e principalmente strutturale condizione antropologica.

2. L'archetipo educativo

L'idea di educazione e di scuola, quindi l'idea di pedagogia e didattica di stampo gentiliano, si sono costituiti e caratterizzati per il nostro tempo storico come una sorta di *magna charta* della socializzazione dell'essere e del fare educazione, come una sorta di archetipo educativo dell'umanità, frutto dell'espressione del suo genotipo e delle influenze ambientali, ovvero un paradigma dell'essere genetico e della fenotipica formazione umana, permanente e immanente, che trascende la caducità e la varietà fenomenologica. E ciò anche se l'impianto istituzionale e culturale su cui e per cui agisce la scuola gentiliana non è sempre storicamente e formalmente ancorato alla pedagogia e alla didattica gentiliiane da cui le stesse derivano. Il fatto che il dispositivo formativo permetta l'innovazione e un formale adeguamento ai tempi non significa che tolleri le alternative: consente l'accensione di fuocherelli di «riforma» che si dissolvono solo in diversificazioni che generano sdoppiamenti comportamentali e schizofrenie metodologiche e poi finiscono con l'essere assorbiti e assimilati nell'egemone e permeabilissimo insieme di attività

didattiche gentiliane. Questo è costume volgare di maniere formali e non è metodo: è una prassi che rassomiglia più ad un'usanza legalizzata di atti educativi nuovi e progressivi attraverso le invalse e intramontabili «maglie» sfaccettate e dinamiche della relazione «spirituale» di Gentile, genoma e fondamento didattico sì plasmabile ma strutturalmente inalterabile.

Sì, quello di Gentile, è diventato un vero e proprio archetipo educativo che ha partecipato, e lo fa maggiormente adesso, alla grande diffusione di un'utopia distopica che vede nell'educazione la ricerca e la scoperta della verità. Ed è quindi un archetipo che combatte l'inerzia reale del «principio originario» dell'essere umano che nella sua esistenza evolutiva non vuole e non deve educare alla verità e al dogma ma alla ricerca dell'utile e del vantaggio nella lotta per la migliore sopravvivenza e la più efficace riproduzione della specie. È di chiara ma parziale derivazione junghiana: un patrimonio di quell'educazione implicita, invisibile, *underground* che negli anni più intensi dell'inculturazione e dell'acculturazione, nel corso dei processi inconsci preriflessivi e in quelli dinamici, raccoglie memorie interiori, immagini irrazionali dell'essere umano. Fa ciò per poi elaborare e determinare pensieri consci che adotta sperando comportamenti coerenti alle finalità razionali dell'istruzione scolastica. E lo fa sulla scia naturale della vocazione dell'uomo a rappresentare pensieri e atti come forme a priori di rappresentazione dell'essere e dei tratti sia universali che individuali dell'esistenza umana. L'archetipo educativo è o diviene, dunque, una organizzazione inconscia che tenta di orientare e gestire la vita dei soggetti all'interno di gruppi sociali e di istituzioni. Esso, un insieme complesso a vocazione sistemica, esprime infatti i modelli elementari e necessari di pensiero e di comportamento che si sono selezionati e costituiti nel corso dell'esperienza storica dell'uomo e delle classi sociali a cui è appartenuto. Questi, adeguatamente elaborati e sospinti da una eclatante ed efficace risonanza psichica, ne hanno universalizzato la credibilità esistenziale al punto di divenire, per trasporto emotivo e significanza cognitiva, l'orientamento più diffuso e condiviso nell'evoluzione interiore e coscienziale dei soggetti sociali. Nel nostro archetipo, in cui i simboli sono indissolubilmente legati alle emozioni, si raccolgono categorizzate, appunto, esperienze simboliche che esprimono culture antropologicamente intese e mentalità collettive e sociali che rispecchiano l'attività educativa esplicitata e funzionalizzata all'interno di più generali sistemi comunitari. Così, attraverso i meccanismi della risonanza psichica l'archetipo educativo incorpora nello spazio mentale di ogni soggetto depositi permanenti di «materiale» cognitivo e di esperienze collaudate e ritenute idonee per le generazioni che si susseguono senza soluzione di continuità. Esso non opera sempre in esclusiva maniera inconscia. Spesso appare e si configura come fenomeno di una formazione di energia inconscia che tende ad autonomizzarsi dalla coscienza; altre volte acquista una energica intenzionalità e si mette al servizio di una storica e certa coscienza civilizzatrice. In tal modo genera attaccamenti relazionali, associazioni simboliche, catene significanti, mappe di senso e configurazioni del Sé. Infine, il fatto di essere mosso o innescato prevalentemente dall'inconscio, di potere accedere e potere utilizzare la memoria educativa dell'esistenza umana, coniugandola con l'immaginazione, lo pone in una dimensione collettiva, in una dimensione che occupa uno spazio senza confini e un tempo senza termini iniziali e finali, senza *dies a quo* e senza *dies ad quem*.

Ad indurci a tale rilevazione e valutazione è la percezione di una grande intelaiatura

cognitiva di chiara ispirazione idealistica e attualistica che ha prodotto un'immagine di uomo, e per essa una strategia formativa, attraverso dispositivi istituzionali e didattici, quelli che a tutti sono noti e che dominano in Italia da quasi due secoli, appunto.

L'archetipo educativo, che oggi definiamo gentiliano, è quello che trova nell'essere e nell'esperienza educativa del filosofo neo-idealista l'espressione più alta e la coscienza più chiara e congruente da un punto di vista ontologico. Comincia a nascere, oppure, meglio, inizia a conformarsi molto prima del 1923 e dell'avvento del fascismo. A fare cenno di ciò fu per primo lo stesso Gentile nella nota intervista del 1929 data al *Corriere della sera* ove riprendeva i temi della sua annosa polemica con i sostenitori della cosiddetta «politica dei ritocchi». Costoro, come si ricorderà, attaccavano Gentile per non avere reso fascista quella che lo stesso Mussolini definiva la più fascista delle riforme. E avevano ragione! E ad esprimerne le giuste argomentazioni fu lo stesso Gentile che anzi ammise con orgoglio e compiacimento che la sua riforma veniva da molto lontano, dal Risorgimento, e questo dall'illuminismo liberale e secolarizzante. Risultava essere il frutto di lunghi studi sui fenomeni più universalmente conosciuti su cui si sono fondate l'edificazione degli istituti scolastici e le strategie pedagogiche nonché le popolari mentalità antropiche dei processi educativi al servizio dei costituenti Stati Etici caratterizzati dalla civilizzazione borghese-capitalistica. Non era una riforma territoriale: sì, prendeva le mosse dalle esperienze di aree europee e cattoliche e dalla realtà italiana, ma da essa finiva con il trascendere. Era il risultato dell'impegno dei maggiori intellettuali del Vecchio Continente che si concentrarono sulla determinazione di un'educazione che avrebbe dovuto sorreggere, caratterizzare e qualificare i processi di *Nation Building* che non potevano fare a meno di un sistema formativo funzionalizzato nei tre grandi ordini scolastici e che fosse ricco di cultura umanistica e scientifica, che fosse il più grande e importante fattore di veicolazione cognitiva di saperi di una società classista e gerarchica che aveva bisogno di distribuzione e funzionalizzazione sociale della cultura e del suo potere. Era in particolare l'esito pregiato dell'impegno di coloro che muovevano dall'idealismo quale filosofia promotrice e garante di una nuova scienza dell'educazione. Di una educazione che avrebbe dovuto reggere la rete valoriale dell'etica dello Stato nazionale e dare ad esso l'energia e la forza morale. Educazione nuova per uno Stato altrettanto nuovo che per necessità si andava secolarizzando, che andava lentamente de-monarchizzandosi e progressivamente liberalizzandosi. Insomma, l'archetipo educativo gentiliano voleva un sistema scolastico che rassomigliasse molto all'apparato ideologico di Stato, per usare l'immarcescibile locuzione di Louis Althusser, sempre semanticamente molto ricca.

Il bisogno di una nuova grande forma di educazione nasce molti decenni prima. Sicuramente prima del 1848, anno della promulgazione della legge piemontese del ministro Carlo Boncompagni, con cui si dette maggiore corpo alla liberalizzazione e popolarizzazione dell'istruzione. Quindi anche un bel po' prima della legge Casati del 1859 e della sua estensione. Processi sociali, questi, innescati dal travolgente spirito post-restauratore e da quel vento riformista che soffiava in tante parti dell'Europa e che voleva fare dell'educazione/istruzione il volano dello sviluppo sociale e dell'affermazione delle nuove forme economiche di chiaro stampo capitalistico, in un contesto culturale di tipo borghese e in un contesto politico di tipo liberale. E nei paesi europei fu necessario fare la «rivoluzione» liberale, attuare una corrispettiva trasformazione sociale dall'alto per creare la Nazione. Come in Italia, si rese necessario fare ricorso alla forza politica per affer-

mare l'introduzione di nuove forme educative a salvaguardia e sostegno dello sviluppo del novello Stato. Gentile intuì, capì la necessità di un simile passaggio. Così non intese e non fece Benedetto Croce che precedette Gentile alla Minerva. Il filosofo siciliano afferrò al volo l'opportunità del movimentismo fascista e della disponibilità di Mussolini a politicizzare la riforma scolastica e quindi a dare forza ed energia politica alla pedagogia, scienza della formazione spirituale di uno Stato Etico.

Tutta l'utopia educativa gentiliana si fondava su una filosofia morale dai cardini culturali, giuridici, politici, religiosi, economici di un paese e di uno Stato che voleva difendersi, da un lato, dal socialismo prima e dal comunismo dopo, e, dall'altro lato dalla plutocrazia economica, dall'imperialismo tradizionale, che voleva farsi esso stesso neoimperialista e colonizzatore. A tal fine la pedagogia di Gentile, siffatta e tradotta in legge e in istituzione, non aveva bisogno di fascistizzarsi: era già una dottrina militante anche senza indossare la camicia nera. E cosa più importante trovò la legge Casati che accolse e agevolò l'opera e confermò la stretta continuità fra la vecchia e la nuova legge. Si ottenne così facilmente ciò di cui si aveva bisogno: quello di svegliare la Nazione, di produrre energia morale, di dare impulso ad una didattica soggetta a norme rigide, non dispersiva e concentrata, autocratica, gerarchizzata, ispirata ovviamente all'attualismo neo-idealistico. Era questo l'impianto filosofico in grado di raffigurare e rappresentare al proprio interno, legalizzandoli moralmente, i valori e i principi giuridici, politici, economici, religiosi, etici che legittimavano i rapporti sociali di produzione e di proprietà, che rendevano fluide, nella doppia dimensione individuale e comunitaria, le relazioni interumane della sfera privata e di quella pubblica tipicizzate dalla stratificazione culturale e sociale dominante, fascista. In questa prospettiva non fu difficile a Gentile trovare il consenso opportuno anche fra i suoi avversari in politica e in filosofia.

3. La pedagogia gentiliana a scuola

La pedagogia e la scuola che Gentile «sogna» sono un tutt'uno che parte da prima del Diciannovesimo secolo e sviluppa un pensiero che muove dalle esperienze teoriche dei cosiddetti «classici», da Comenio a Rousseau, da Locke ad Herbart, a Pestalozzi, ai giganti dell'idealismo tedesco in specie, fino ad arrivare agli innovatori dell'empirismo e del pragmatismo nord-americano e poi europeo. Da qui la necessità di una fase d'incubazione che precisasse le priorità teoriche della pedagogia e da essa facesse nascere il «metodo spirituale», fattore e condizione indispensabile per potere aspirare a fare della pedagogia una disciplina autonoma e «rivoluzionaria». Successivamente, superata l'Unità e fino alla fine del secolo si è entrati in quella che Antonio Banfi ha definito la «fase prescientifica» della pedagogia italiana che dette vita ad una costellazione di «pensieri» che non permisero l'affermazione di una pedagogia dominante. E ciò nonostante ci fosse stato un corale impegno ad edificare assieme alla Nazione anche la pedagogia per l'appena costituito sistema scolastico secondo i dettami della legge sabauda e le necessità della neo-società capitalistica. Ciò che si diffuse fu un movimentismo positivisticò fatto di retorica educativa, la quale funse da «colonna sonora» a costumi pedagogici e didattici che si ispiravano a praconerie empiriche contrabbandate come chiara adesione e applicazione del metodo «positivo». Ciò che si era invece realizzato spontaneamente fu la creazione informale di una sorta di «partito della scuola» che venne costituito dal-

le due componenti storiche della realtà culturale ed educativa italiana, quella cattolica e quella laica. Aggregazione spirituale, questa, che ebbe comunque una rappresentanza nelle istituzioni parlamentari e agì molto a livello sindacale. L'uno e l'altro orientamento, ovviamente, costituiranno le forze motrici dell'educazione italiana fino ai nostri giorni. Il polo cattolico e quello laico finiranno con l'essere i binari guida su cui scorreranno i convogli teorici delle pedagogie italiane. Queste ultime, pur differenti, a volte conflittuali, alla luce della nostra percezione intellettuale e sociologica saranno come due parallele che si dipartono con la loro giusta distanza. Progressivamente, però, con il procedere nella prospettiva visuale del tempo lungo, alla luce del sentire storico, alla luce di una ridotta conflittualità fattasi più pluralista e pacificata, all'orizzonte degli eventi che superano la cronaca e il presente, le due grandi «scuole» pedagogiche sembrano congiungersi in un cammino comune e a volte sinergico, vivono in una consistente alleanza culturale, morale e pedagogica. Fino alla Grande Guerra, il discorso pedagogico che attraversò in lungo e in largo l'opinione pubblica colta e incolta fu più che altro un espediente retorico e simbolico per la pubblicizzazione della costituenda ideologia nazionale e poi nazionalistica. In quella temperie culturale, il canone pedagogico che ne derivò fu soltanto simulato, imposto dall'alto dalla politica che se ne appropriò, sottraendolo alla pedagogia. Esso fu dettato dal discorso ideologico del destino della Nazione e divenne elemento rappresentativo della storia d'Italia. Trovò consistenza nell'ideologia della formazione etica del popolo e nella socializzazione culturale di natura letteraria ed educazionistica che pervase il paese sotto la spinta vigorosa e appropriata dello storicismo di Francesco De Sanctis. Il canone pedagogico si fondò sulla sovrapposizione e poi identificazione fra educare e istruire. «Educare è istruire» era il motto magistrale. Tutto si insegna. S'insegnano l'emancipazione e l'uniformazione linguistica. S'insegna la morale. S'insegna la spiritualità, la fede, la religione cattolica, la solidarietà, il classicismo, le scienze.

Così, quando la giovane Nazione italiana prese a vivere la sua prima modernizzazione, la sua prima industrializzazione, la sua prima democratizzazione, il pluralismo del pensiero in generale dette vigore alla riflessione pedagogica che ai primi del Novecento riacquistò la ribalta e divenne un punto di sviluppo trainante per le sorti del paese. Considerevoli e decisive furono le attenzioni che seppero produrre i grandi intellettuali di ambito idealistico e progressista (Benedetto Croce, Gaetano Salvemini, Maria Montessori, Tommaso Galletti, Luigi Credaro, Giuseppe Kirner e tanti altri). Ad essi non mancò il variegato sostegno di tanta intellettualità cattolica (per citarne alcuni, Romolo Murri, Luigi Sturzo, Giuseppe Allievo, Rosa e Carolina Agazzi, Luigi Stefanini, Giuseppe Toniolo, Agostino Gemelli, Aldo Agazzi) che costituirono una magmatica galassia di contributi pedagogici che finirono per creare un grande orientamento su cui si sviluppò anche una condivisione politicamente pluralistica. Questa finì con il dare intenzionalmente una mano a Giovanni Gentile nella formulazione dell'idealismo attualistico che, traducendosi in istituzioni e prassi educative e sociali diversificate, dominerà la scena dai primi decenni del secolo Ventesimo fino ai nostri giorni.

L'affermazione dell'attualismo gentiliano è il momento topico della storia del sistema scolastico italiano. Con i decreti del '23, voluti e sostenuti dal governo fascista, quindi agli albori del regime, la scuola che aveva partorito il ministro siciliano susciterà un consenso sociale e popolare sempre più vasto. E ciò malgrado le accuse di antifascismo educativo che gli furono lanciate dal populismo più viscerale. Il vigore della moderniz-

zazione etica di cui il costituente regime aveva bisogno finì con il neutralizzare ogni forma di critica. Attraverso una politica più sagace, meno radicale e più accondiscendente al confronto, un'attenzione maggiore alle esigenze sociali delle classi popolari, grazie alla creazione e formazione di una classe ministeriale più avveduta e competente, grazie all'operosità di nuovi intellettuali, tipo Giuseppe Bottai, Gentile gettò le basi per il radicamento, per l'attualizzazione e realizzazione della sua grande forma di educazione scolastica, dell'archetipo educativo che oggi definiamo gentiliano. Egli, al di là della perdita del potere ministeriale, grazie all'enorme prestigio di cui godeva, a causa dell'attività leaderistica dell'Istituto dell'Enciclopedia Italiana, di cui fu direttore dall'anno della fondazione, 1925, al 1943, riuscirà a caratterizzare in maniera incisiva, diremmo strutturale, l'idea dell'educazione scolastica giusta per l'Italia e il suo popolo, non solo fascista ma semplicemente italiano.

Così il canone pedagogico che s'insedia, gentiliano volente o nolente, quando vistosamente, quando parzialmente, ha finito con l'esprimere una dominanza culturale e pedagogica che ha determinato una lunga continuità le cui propaggini strutturali, «architettoniche» e antropologiche hanno resistito e resistono fino ai giorni nostri. È il canone che ha esaltato l'insegnamento e il suo luogo esclusivo, ove si sono celebrate l'esclusività e l'eccellenza dell'educazione «insegnata». È il canone che ha «santificato» la relazione educativa fra educatore ed educando, fra insegnanti e scolari, fra offerta scolastica e disciplinare e fabbisogni formativi, che ha gerarchizzato l'istruzione etica e culturale secondo la stratificazione sociale, secondo le sovrapponibili mappe del potere culturale e dell'ascesa sociale controllata e veicolata dalla modernizzazione delle masse popolari. La scuola era una e una sola, anche se molteplici potevano essere gli obiettivi educativi all'interno del vasto universo della società fascista.

In ragione di tutto ciò, nei decenni che seguiranno, fino alla fine del secolo ed oltre, si va diffondendo nella scuola e nella sua utenza una vulgata culturale di rafforzamento del gentiliano impianto filosofico dell'educazione. La centralità dell'insegnamento impone attività pan-istruzionistiche: è l'istruzione che educa e che sviluppa la dimensione spirituale della soggettività scolare quale via regale per raggiungere la sapienza filosofica, quale porta regale per accedere al mondo scientifico dell'istruzione universitaria.

Nella seconda metà del Novecento i due tradizionali poli pedagogici, il cattolico e il laico, scateneranno una guerra serrata a quello che comincia ad apparire il quasi strutturale carattere gentiliano della scuola italiana. Personalismo e attivismo, teorie variamente composite e adottate, fatte entrambe di elementi di comportamentismo, cognitivismo, marxismo, fenomenologia, esistenzialismo, problematicismo, ermeneutica, ecc. hanno tentato di svuotare dall'interno i contenuti disciplinari e di rinnovare i costumi didattici. I risultati sono stati modestissimi.

I non frequenti successi arrisi alle tante iniziative riformatrici si sono rivelati più formali che sostanziali. La situazione strutturale non è stata colpita e scalfita adeguatamente. Tanta parte della scuola gentiliana è ancora lì! Le scuole, infatti, sembrano dei contenitori ove ci si muove in spazi gentiliani, si respira un'interazione gentiliana, si afferma il primato dell'istruire, vigono regole e procedure che respirano atmosfere gentiliane. Per cui la scuola, civile e liberale «Panopticon», ospita spesso forzatamente masse di soggetti adolescenziali all'insegna della loro libertà, la quale, tradita, de-culturalizza e impoverisce la formazione attraverso esperienze di emarginazione e frustrazione. Una scuola che

sembra essere animata invero da un costume pedagogico che, benché professatosi progressista e innovatore anti-gentiliano, si muove come se fosse controllato da un «Super Io» gentiliano, fosse vigilato e valutato da una tassonomia della formazione spirituale quale *medium* della relazione educativa che incorpora la reale semantica del verbo pedagogico, centralistico, autoritario e denso di sensazioni e pensieri reificati. Ancora, una scuola che appare come fosse indagata costantemente da un invisibile occhio teleologico proprio di un'ancestrale e imm modificabile concezione della relazione educativa esplicitamente spirituale, appunto gentiliana, che non può che essere tale. Infine, una scuola che «offre» la possibilità di successo solo a chi sente la motivazione ad identificarsi con la rappresentazione del mondo e dell'essere concepita dal filosofo siciliano.

In questa nostra orwelliana scuola sembra, in ultimo, che regni ancora pedagogicamente l'espressione di un profondo inconscio tutto gentiliano, radicatosi e incarnatosi nel nostro essere educativo e scolastico, nel nostro modo di pensare e di dettare i tempi, i luoghi, i ruoli e gli itinerari pedagogici che hanno approdo ultimo in una formazione largamente condivisa che non può che essere spirituale, sempre in cerca di fuggire dal tempo storico.

4. La licealizzazione popolare

Una e forse la maggiore delle cause dell'odierno stato di degrado e di fallimento della nostra scuola secondaria è quella che determina e gestisce quella licealizzazione di massa che è stata concepita e realizzata da Gentile nel suo ventennio ministeriale. Ovvero la contemporanea e acefala alfabetizzazione digitale, abbinata alla scarsa formazione del pensiero critico, è da ricercare nello stato di resistenza e di persistenza della cultura scolastica caratterizzata oltremodo ancora dallo spirito pedagogico e didattico gentiliano. Questo non fronteggia e non elabora adeguatamente, funzionalizzandola dal punto di vista educativo, l'evoluzione della comunicazione tecnologica quale *medium* per educare l'umanità ad esaltare e valorizzare se stessa nella sua modernità. È questo, a nostro parere, il fattore principale di ostacolo al rinnovamento formativo della scuola italiana.

I fenomeni irreversibili del decadimento odierno hanno preso avvio molto tempo addietro quando è stato necessario gratificare le istanze rivendicazionistiche dei ceti medi in rapida ascesa sociale, rappresentativi del populismo militante delle camicie nere. Era questa, la licealizzazione popolare, la risposta al bisogno della basilare e non più rinviabile modernizzazione sociale che nella scuola avrebbe dovuto edificare la più coerente «fabbrica del consenso». Infatti, un'intramontabile antropologia educativa, pedagogica e didattica, un diffuso senso comune educativo, incolto e qualunquistico, hanno finito con il sovrapporsi ad una imperitura antropologia scolastica fino ad omogenizzarsi con essa. Fu creato un ventaglio di offerte scolastiche, graduate e caratterizzate da un punto di vista culturale e professionale a forte fruibilità popolare. Dalla sovrapposizione all'osmosi il passo è stato breve. Si è creata un'unicità sintetica su cui è stato edificato un elemento identificativo della cultura italiana, sia elitaria sia popolare, che quando «pensa» all'educazione «pensa» all'istruzione scolastica declinata secondo i contenuti disciplinari e la rete istituzionale realizzata dal Gentile. E proprio da qui che prendono impulso e poi vengono concepiti e realizzati l'istituto magistrale, il liceo scientifico, l'istituto tecnico e con il tempo gli istituti tecnici e professionali. Ovvero quando si realizza una arti-

colata rete istituzionale e disciplinare per la licealizzazione popolare destinata alle fasce sociali non abbienti e in rapida ascesa economica che non potevano accedere al ginnasio-liceo. Era questa un'offerta secondaria gerarchizzata e costituita da programmi redatti per sottrazione disciplinare. Dal nucleo delle materie canoniche del mondo classico, ovvero le arti del trivio e del quadrivio, da quella specie di paideia novecentesca a forti contenuti valoriali, venivano ridefinite le quantità del sapere classico e umanistico socialmente fruibili e funzionali: una sorta di *ratio studiorum* dei poveri a cui si andavano ad aggiungere le quote congrue di saperi e competenze di natura scientifica. L'istituto magistrale, per esempio, non aveva il greco e una parte di latino letterario e annoverava quel tanto di scientifico e matematico necessario alla professione. Il liceo scientifico, stretto sempre nella morsa delle «due culture», nelle sue plurime versioni vedeva frequentemente modificarsi il proprio rapporto quantitativo fra materie del mondo classico e materie del mondo scientifico, in cui era comunque preponderante la componente umanistica, in particolare quella linguistico-letteraria, seguita da quella etico-filosofica.

Così tutta l'offerta formativa secondaria si carica della forma della licealità classica e tradizionale e sembra essere destinata, così come il ginnasio-liceo, all'educazione spirituale e culturale della scolaresca adolescenziale, ora non solo elitaria ma anche di massa. Il caso più appariscente è quello dell'istituto magistrale che perde i caratteri professionalizzanti e non è più «un esercizio di scuola». «Scuola umanistica più che professionale», diventa il luogo formativo per l'affermazione di «una nuova potenza spirituale» che deve sostenere e corroborare, attraverso l'immagine dell'*uomo dotto* e del *docente esperto*, l'opera di socializzazione culturale di massa delle fasce popolari. Quindi, l'istituto magistrale diventa qualcosa che rassomiglia ad un liceo, ma non è un liceo: è una scuola minore, appunto, un liceo minore. Prepara il maestro o colui che come un «buon padre di famiglia» dovrà condurre il cambiamento sociale a sviluppare e diffondere lo spirito nazionale e l'identificazione con principi politici ed ideologici dello Stato italiano.

Negli anni a venire la licealizzazione si andò sempre più «arricchendo» e diversificando non perdendo il sociologico tratto finalistico, anzi anteponendo proprio questo ai precipi obiettivi formativi delle sei grandi aree disciplinari (umanistica, scientifica, tecnica, tecnologica, artistica, musicale) su cui si articoleranno negli anni gli istituti d'istruzione secondaria.

La reiterazione e il ritorno in auge della grande forma pedagogica e didattica gentiliana si è registrata e si continua ad adottare anche quando il canone educativo viene ribaltato. Infatti, nel mondo della ricerca educativa e pedagogica le tante e varieghe teorie dell'apprendimento sembrano volere detronizzare le teorie dell'insegnamento. Elevare e rinnovare il processo di apprendimento, affidandolo anche alla sperimentazione didattica, diviene la modalità che sembra informare la più importante procedura alternativa alla centralità e «dominio» dell'insegnamento. Apprendere e apprendere ad apprendere per ora e per sempre divengono il fine ultimo ed esistenziale della pedagogia odierna: costituiscono il suo obiettivo canonico. Oltretutto ciò appare acquistare più senso alla luce della società della conoscenza e del ruolo della formazione culturale nello sviluppo delle risorse e dei capitali umani. Sembra finalmente a portata di mano la possibilità di esaltare quel fenomeno psico-culturale, forse il più distintivo dell'uomo e che oggi domina e ispira i «comandamenti» pedagogici: la facoltà e l'azione di apprendere.

Il certo e auspicato successo scolastico che si pensava di raccogliere con il primato

dell'apprendere purtroppo non c'è stato. Sarebbe inutile snocciolare il fallimentare rendimento del nostro sistema scolastico e formativo. Quest'ultimo è ricco di analfabetismi vari, dispersione, NEET, bassi livelli e qualità di apprendimento, incapacità di comprendere linguaggi, povertà linguistiche, patrimoni lessicali ristretti, incapacità di calcolo caratterizzano gli ultimi lustri della nostra storia. L'apprendimento in chiave deweyana e piagetiana, attivista e cognitivista, al centro del processo formativo non c'è stato, se non parzialmente, e si è continuato ad apprendere secondo la vecchia maniera senza che vi fosse la necessaria riforma della relazione educativa che, invece, ha continuato ad essere quella tradizionale docente/discente. L'apprendimento «viene insegnato», da una parte, e «imparato», dall'altra parte. Diviene funzione di accreditamento formale, acquisizione di abilità intellettuale piuttosto che opportunità di crescita cognitiva e di trasformazione umana. L'apprendere si risolve in un nozionismo più partecipato, in un'acquisizione di cognizioni «insegnate» che lo svuotano della sua implicita formatività che si sarebbe dovuta attivare nell'evoluzione del soggetto. Quest'ultimo si ritrova limitato nella sua autonomia e nella vocazione partecipativa e cooperativa. Anche la personale costruzione della conoscenza se non è soggettivizzata e resa imprescindibile dimensione biografica di generatività cognitiva e culturale si riduce ad atto formale, non coinvolgente e non formativo. Si accrescono le competenze e i bagagli cognitivi che acquistano valenze formali e strumentali, asettiche, emotivamente povere. L'apprendere è attività priva di processi d'interazione umana piena e feconda che finisce con il formare soggetti che vivono le conoscenze come freddi arnesi di vetro, avrebbe scritto Montale. L'apprendimento formale, nella degenerazione della relazione educativa gentiliana, non è esperienza di vita totale, psichica, empatica, neuro-emozionale, intellettuale, culturale, corporea, psicomotoria.

L'apprendere contemporaneo, nel mondo post-moderno e post-industriale, nel tempo dell'economia immateriale, rimane vittima di due fenomeni che inibiscono e frustrano il coinvolgimento emotivo. Il primo riguarda la «confezione» e la direzione dell'informazione, la quale è emessa da una fonte per finire in un soggetto che la immette in sé e in cui collassa esaurendosi e senza creare un circuito umano di tipo cibernetico. Il secondo riguarda la totale ed esclusiva valenza tecnicistica che si attribuisce alla cognizione «insegnata» e che accredita l'emittente e ridimensiona la soggettività acquisitiva e critica di chi apprende.

L'uno e l'altro fenomeno escludono la «globalità» psichica e la complessa realtà umana del soggetto nella sua attività di apprendimento e di processuale e unitaria creazione cognitiva in un contesto fenomenologico ed enattivo. Cioè manca la coscienza della relazione educativa quale fondamento e fattore strutturale dell'intersoggettività che, a sua volta, è il fondamento della relazione e della trasformazione umana.

5. La retrotopia

Al volgere del nuovo millennio, così impedita, la scuola secondaria sembra gettare la spugna e si dichiara incapace di andare al passo della storia e delle strutturali trasformazioni dell'esistenza umana. Proprio quando con l'avvento della società della conoscenza si spera di rivivere una intensa secolarizzazione e una nuova socializzazione culturale ecco il grande «tradimento» scolastico. La scuola risulta non essere in grado di organiz-

zare e gestire la diffusione e l'esaltazione della conoscenza, nuovo motore della storia del Terzo Millennio. Ecco la grande delusione: la scuola secondaria non è assolutamente attrezzata e, al di là di certi clamori «pedagogistici», rimane immobile, come se avesse una grande palla di ferro ai piedi. Addirittura e paradossalmente si afferma una ragguardevole descolarizzazione della formazione giovanile di cui abbiamo già trattato. La socializzazione culturale dell'adolescenza e della gioventù avviene di fatto fuori dalla scuola e dagli istituti formativi pubblici. L'utenza della scuola di massa, pur vivendo fisicamente la scolarità all'interno della scuola, si allontana sempre più da essa e percorre strade e opportunità formative che vive in maniera autonoma e individuale in una condizione di profonda e reale descolarizzazione. In tal modo i processi educativi si scollano dalla scuola, si frammentano da un punto di vista ideale ed empirico, assiologico e culturale.

Alla rivoluzione sociale silente, inavvertita politicamente e istituzionalmente, non fa seguito alcuna congruente, parallela e sinergica iniziativa. Piuttosto prende corpo una restaurazione ideologica. L'angoscia e il terrore provocati dalla crisi economica e dagli sconvolgimenti bellici della geografia umana fanno scattare anche in campo educativo e scolastico una forte paura e una maniacale fobia del cambiamento, che, a loro volta, producono un'incontrollata nostalgia del passato e di ciò che di quel passato è sopravvissuto. Ecco, dunque, sorgere e diffondersi una imperante, invalsa, condivisa quanto nefasta retrotopia formativa, magnificamente individuata e definita da Zigmunt Bauman. Ossia la voglia e la prospettiva reale di ripristinare e mettere al timone un costume scolastico elitario, appunto di tipo gentiliano. Costumanze e comportamenti didattici che si avvalgono di un «leviatano» pedagogico fondato sulla meritocrazia, sulla competitività, sulla selezione dei talenti, sull'emarginazione e sulla penalizzazione dell'inclusione. Il ritorno al passato si fa aspettativa per il futuro. E qui da noi, nel Bel Paese, ciò significa restaurare anche formalmente e ufficialmente la pedagogia di Gentile, che trascende la caducità della realtà e che, sempre in trincea, non è mai scomparsa ed ha vissuto in un suo proprio «sottosuolo». Ciò grazie a drappelli di insegnanti che non hanno mai riconosciuto i nuovi verbi pedagogici e didattici, così come quei soldati giapponesi che hanno continuato a combattere nelle isole filippine perché non sapevano della fine della Seconda Guerra mondiale e che quindi non riconoscevano. Tale cecità ha accelerato e caratterizzato l'indubbio declino funzionale della scuola progressiva. Ha finito con il produrre un «mostro» educativo, una teratologia pedagogica, una sorta, appunto, come l'abbiamo definito, di «leviatano» pedagogico che nella processualità formativa tradisce e dissolve la pedagogia dell'emancipazione e della liberazione, che disinnescia la pedagogia critica e l'anti-pedagogia fondata sulla ricerca educativa, che inibisce la necessaria esaltazione della soggettività fenomenologica dell'apprendimento, che impedisce all'*education* di divenire la fonte esclusiva e più credibile di giustizia sociale, che tenta di arrestare la forma dominante del processo planetario d'inclusione universale.

L'arretramento culturale e civile è grande e profondo. La pedagogia, scienza empirica della formazione, perde il suo centro di gravità, vede svanire l'apprendimento in chiave fenomenologica e creativa quale legge imprescindibile della vita e della libertà intellettuale, quale propria condizione strutturale ed esistenziale. Tale nefasta prospettiva, il rischio concreto di perdere la libertà e la capacità di apprendere da parte degli esseri viventi sembra poter compromettere l'incessante processo di «umanizzazione» e l'elaborazione e realizzazione psichica della formatività, che di per sé ogni soggetto uma-

no detiene poiché di essa è fatto. L'uomo è in quanto è l'espressione della propria forma: il suo sè stesso è la forma possibile della propria formatività, dell'ipseità formativa. Quest'ultima può essere insidiata o esaltata, comunque determinata, dalla qualità e dalla tipologia della libertà dell'apprendimento.

In tal modo i processi educativi si allontanano dalla scuola, si frammentano da un punto di vista ideale ed empirico, assiologico e culturale. In uno stato di *laissez faire* auto-formativo essi si descolarizzano in apprendimenti individualistici acefali da un punto di vista pedagogico e sociale. Da ciò conseguono nuove realtà o condizioni reali che stravolgono la realtà esistenziale dell'uomo contemporaneo.

Sembra, pertanto, che nella nostra scuola panottica e digitale si siano rinvigorite certe tendenze dell' «*underground*» spirituale e che regni ancora pedagogicamente l'espressione di imperiture credenze educative e di un profondo inconscio antropologico tutto gentiliano. Questo sembra essersi radicato e incarnato nel nostro essere formativo e scolastico, nel nostro modo di pensare e di dettare i tempi, i luoghi, i ruoli e gli itinerari pedagogici che hanno approdo ultimo in una formazione largamente condivisa dalle classi dirigenti che non può che restaurare l'antica «spiritualità» gentiliana quale dimensione dello sviluppo umano. Così, in una scuola a forte struttura auto-referenziale, tutta tesa a riprodurre sè stessa come istituzione sistemica, la pedagogia, alle sue origini scienza critica, continua ad essere espropriata del proprio ruolo analitico e progressivo, seguita a perdere il controllo sui fenomeni della contemporaneità che bussano insistentemente alla coscienza intellettuale e morale del paese. Un'antropologia formativa tipica di una istituzione autoreferenziale non può che privarsi del ruolo scientifico della pedagogia, della ricerca pedagogica quale scienza del sistema scolastico. Così deprivata e di conseguenza senza una *leadership* pedagogica progressiva, senza la insopprimibile funzione della ricerca pedagogica, la scuola è costretta alla retrotopia educativa e così a mantenere in vita e a rianimare la tradizionale «relazione» educativa gentiliana. Così va incontro ad una evidente distopia, ad una invalidante inversione dell'utopia progressiva e scientifica che in tal modo viene negata, «cancellata» dalla coscienza alienata dagli operatori e dagli utenti.

La restaurazione di tal passato ha determinato la sovrapposizione inscindibile fra antropologia scolastica e «antropologia» gentiliana e ha prodotto una unicità sintetica su cui poggia e va reiterandosi un elemento identificativo della cultura italiana, sia elitaria sia popolare, che quando «pensa» all'educazione «pensa» a quella tipica della nostra tradizione che si svolge attraverso l'istruzione scolastica declinata secondo il verbo gentiliano.

Di simile valore culturale si nutrono ancora le professioni educative, pedagogiche e le innumerevoli utenze scolastiche. In particolare le famiglie, con genitori e figli ora alleati in un rivendicazionismo simbolico, con il loro qualunquistico «senso comune» combattono e continuano a devitalizzare la carica alternativa dell'emergere della formatività che anima la viva soggettività adolescenziale attuale e che viene spenta dalla reiterazione gentiliana. Il segno più appariscente sta nella palese povertà dell'offerta scolastica italiana che è decisamente non congruente e non aderente ai fabbisogni della popolazione scolastica e che fa della scuola medesima un'istituzione che «rilascia» improbabili e inservibili identità. Stando così le cose, la reiterata e dominante pedagogia gentiliana, sotto mentite spoglie, ritorna a cavalcare la centralità del valore spirituale che diventa l'energia giusta per adottare la moralità civile a favore dello Stato. Valore spirituale che è costituito

da meritocrazia, competizione, selezione, discriminazione, gerarchia. Sui binari di tanta retorica la scuola passa o vola sulla testa della stragrande maggioranza della scolaresca, di cui, secondo certe statistiche, gran parte di essa va ad ingrossare quel 70% della popolazione italiana che è formalmente alfabetizzata e scolarizzata e che sa leggere ma che non capisce cosa legge. Per questa fetta enorme di popolazione la scuola è stata ed è muta. Ciò che essa offre non è contemplato nelle aspettative di vita, non è appetito né desiderato dalla realtà umana in crescita e in formazione. Questa, ignara e ignorante, non sa da che parte stanno il male e il bene. All'oscuro di opportunità formative e di paradigmi formativi, anela a vivere in benessere per inalienabile diritto umano e per bisogni bio-fisici e psichici. L'unica *chance* che ha è legata a quella involontaria formatività interiore che può sviluppare inconsapevolmente e autonomamente, partecipando, creando, comunicando, socializzando conoscenza, non imparando *ex-cathedra* e «sotto dettatura».

Sono l'insuccesso e l'inappagamento di tale fabbisogno che inducono a rifiutare l'offerta scolastica e a volte costringono a confliggere con l'istituzione autoreferenziale e con quella scolaresca che accoglie l'offerta ad essa destinata per identità sociale e per interesse di classe egemone.

Così, paradosso dei paradossi, maggiore è il fallimento dell'offerta scolastica più cresce il bisogno del passato, di quel passato in cui si stava meglio quando si stava peggio. Infatti, la disastrosa crisi di una scuola che ora vive «senza educazione» e con gli esiti statistici negativi a tutti noti, sta entrando negli interessi della politica soltanto adesso. Ma lo sta facendo eleggendo la scuola come primario terreno di intervento riformatore a cui vanno destinati maggiori investimenti economici. Più soldi stanno a significare maggiore progresso: successo ed efficacia scolastica significano reiterazione dell'archetipo gentiliano. Gli impegni promessi dalle classi politiche hanno però finora rappresentato soltanto l'opportunità per potersi sollevare da colpevoli e gravi responsabilità per lo stato di abbandono in cui è stata tenuta la scuola del paese. Più risorse economiche alla scuola diventa un *refrain* che incorpora ancor di più nell'anima della scuola l'antropologia pedagogica gentiliana tutta fondata sulla forza spirituale degli insegnamenti variamente espressa nella storia dell'umanità. Modalità primaria per tale percorso è quell'insegnamento disciplinare che è sempre stato il modello didattico che ha avuto sì il maggiore rendimento nel sistema scolastico italiano, ma che lo stesso è stato sempre attestato ai livelli più bassi, e drammatici sottolineiamo noi, fra i rendimenti dei sistemi scolastici di tutti i paesi dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, per l'Occidente più civile.

Val la pena ribadire quindi che l'attuale insistenza sul tema economico che è espressa da tutto l'universo politico italiano, banale e scontata, sembra essere una emendazione, una sorta di pulizia morale, di igiene della coscienza relativa ad errori gravi ed antichi. Il nostro sistema politico, che non può più sorreggere altri debiti finanziari e non cadere in spese improduttive e rischiare la definitiva *debacle*, ora è pronto a fare ammenda. Tenta di spiare una colpa che impone di penitere al cospetto del tribunale morale e sociale della Nazione e che obbliga di ritornare ai tempi della gloria gentiliana. In tal modo la classe dirigente italiana si deresponsabilizza e si affida al passato educativo e scolastico, fugge dai nodi formativi tipici della società complessa e digitale in cui si era «incagliata» per inseguire con armi spuntate ed anacronistiche la fede nel futuro.

6. Perché non possiamo non dirci «gentiliani»: i memi educativi

Simile ed errata coscienza politica del problema scolastico ha trovato insperati alleati nella più generale opinione pubblica e in particolare nel mondo genitoriale. Pur avendo rotto con la scuola il patto morale per il comune tutelato educativo che durava da gran tempo, i genitori sono diventati il primo «sindacato» degli studenti e rivendicano anch'essi il ripristino della vecchia e «credibile» scuola, autorevole e poco permissiva che era stata conosciuta e vissuta con la costituzione ottocentesca della nostra Nazione e nel prosieguo del Novecento. E tutto ciò sembra paradossale.

Il fenomeno non è di difficile e impossibile lettura, anzi, al contrario, risulta di facile interpretazione. La persistenza dell'immagine scolastica gentiliana è determinata anche dai nuovi climi culturali e dalle nuove conoscenze sull'esistenza umana che ci permettono di comprendere e descrivere meglio i fenomeni culturali e la loro naturale interazione comunicativa. A venirci in soccorso è la memetica, ovvero la disciplina di forte impianto evoluzionistico che da alcuni decenni, in particolare dalla pubblicazione nel 1976 del volume di Richard Dawkins, *Il gene egoista*, tiene banco sulla comprensione degli sviluppi della comunicazione e delle relazioni universali dell'umanità prodottisi con le reti umane e in particolare nella formazione delle mentalità collettive. La memetica così, in una prospettiva alternativa alla visione antropocentrica della «volontà» umana, riduce e sfata la centralità in cui l'uomo razionale si pone come artefice della propria intenzionalità e in definitiva si situa fuori e ai margini dai processi culturali decisionali.

Il meme, termine inglese di estrazione greca, *minema* (imitazione), come si sa, è un elemento culturale che per imitazione si propaga da un individuo ad un altro, da un cervello ad un altro in forma virale variamente graduata. I memi non sono di recente esistenza: esistono da che mondo è mondo e da quando l'uomo è uomo. La nostra mente è strutturata anche dai memi fin dalla più tenera età e come tale entra e fa parte dei processi di diffusione e sopravvivenza memetica. L'habitat dei memi è ciò che noi chiamiamo la nostra realtà: sono espressione dell'uomo e parte costitutiva dell'uomo. Oggi in particolar modo, l'universo mediatico è il regno dei memi. Esso si configura, da un lato, come un ecosistema digitale visibile e trasparente che produce e verbalizza informazione e comunicazione e, dall'altro lato, si caratterizza come un virus mentale che si cela in ogni cosa e in ogni discorso e parola e che alberga ovunque nell'universo della quotidianità universalizzata. Così come il gene, il meme è soggetto a selezione naturale e ha la proprietà di replicarsi e di mutare. Esso è dato da una o più unità di trasmissione culturale, da un'idea, un pensiero, un concetto, una «particella» d'informazione, da un'eredità culturale, un'emulazione, una credenza, una teoria, una fede, un artefatto mentale e culturale il cui obiettivo è quello di diffondersi nella società secondo un processo evolutivo di tipo darwiniano. Senza essere entità dotate di coscienza e di intenzionalità, senza essere nemmeno animati, hanno per loro «natura» l'istanza vitale di sopravvivere e per loro destino biologico e culturale quello di non morire. Perseguono questo scopo saltando di mente in mente e propagandosi attraverso una sorta di contagio virale di molecole mentali. Il «mondo» dei memi naviga nella sempre più complessa e più ricca relazione ecologica e culturale che sostiene e cerca di arricchire le capacità e le *chance* di riproduzione dell'ecosistema della cultura umana. Questo, sociologicamente determinatosi, intende migliorare la riproduzione psico-fisica dei singoli individui e delle grandi

collettività, dell'umanità tutta. Il «mondo» del meme, ove si tracciano le infinite vie dei memi, è senz'altro l'universo mediatico, dinamico, interattivo e interconnesso della rete e in maniera ancora più strutturale e principale dell'universo quantistico. È un «mondo» che non è giustapposto alla restante realtà umana: non è separato dalla coscienza umana che è elemento fondante della medesima realtà. Infatti, la coscienza non è un fenomeno stravagante generato dal cervello, ma è la realtà medesima. La coscienza è così tutt'uno con il mondo. Ne è parte integrante e costitutiva sia dell'una che dell'altra. L'esperienza di una cosa è la cosa stessa. Non c'è separazione fra mente e natura. L'esperienza cosciente non è un fantasma interiore, spirituale, ma è la realtà stessa di cui si è cosciente. È anche e specialmente il mondo dell'invisibile, dell'infinitamente piccolo, appunto della fisica quantistica, delle vibrazioni della risonanza energetica della specie umana. Di quella specie dell'essere umano figlia dell'immagine generata in ogni impatto emozionale e in ogni coinvolgimento estetico dell'*embodied mind* e dei meccanismi psichici, sensoriali e cognitivi che la animano.

Il meme, in breve, nella dimensione esistenziale prende il posto del gene, rappresentando l'effetto della trasposizione delle dinamiche e dei concetti della biologia evoluzionistica. E come il gene, il meme acquista il ruolo di elemento fondamentale del codice della vita e delle esperienze evoluzionistiche. Diventa quindi come il gene: «la parte immortale di ogni essere vivente». È il fattore e gestore unico del modulo ereditario concettuale, cognitivo, culturale che diventa il «replicatore» funzionale della riproduzione antropologica. Un'idea rivoluzionaria è come una nuova e poi replicabile molecola. Il meme così tende a rappresentarsi come elemento di ogni cultura umana duplicabile in altri cervelli attraverso una procedura selettiva di trasmissione analogamente alla replicazione biologica dell'acido nucleico che contiene le informazioni genetiche per le varie operazioni di sintesi.

Più recentemente, sempre Dawkins ha diffuso fra le fila dei memetisti l'idea che i memi non siano soltanto simili e analoghi ai geni, ma che addirittura siano in grado di trasmettersi nelle teste come agenti patogeni e infettivi, contagiando quante più persone possibili. Ma non solo! Ha fatto nascere l'ipotesi, facilmente verificabile e credibile, che i memi abbiano anche una natura virale, una viralità variamente graduata, soprattutto quelli che riguardano e costituiscono le credenze religiose o le varie modalità religiose di pensare. Pertanto, i memi sarebbero divenuti leggibili e classificabili come virus mentali e geni della cultura, malgrado, come accade in ambito biologico fra le due tipologie, non ci sia una differenziazione netta e comprensibile. E ancora sembrano avere trovato dimora, come particelle virali, anche nelle intelligenze senza cervello che popolano il mondo vegetale e botanico.

Alla luce della scoperta dell'opera e delle funzioni dei memi, il fenomeno della reiterazione ideologica del pensiero pedagogico gentiliano acquista una maggiore comprensione. Infatti, un insieme incalcolabile di memi su che cosa è l'educazione e su come deve essere impartita a scuola ha preso dimora nei cervelli «culturalmente massificati».

Per cui la grande forma educativa animata e caratterizzata dal canone pedagogico «fondato» negli ultimi decenni sulle teorie dell'apprendimento, connotato dal *mare magnum* del cognitivismo e del costruttivismo ha finito per consumarsi come un'esperienza fallimentare. Infatti, quel canone pedagogico ha avuto sì una grande fortuna letteraria e saggistica ed è diventato una sorta di colonna sonora di istanze culturali ed

educative. Però non è riuscito ad incidere nella strutturazione dell'attività scolare sempre e prevalentemente ancorata ai costumi storici e tradizionali, gentiliani. Per cui si è venuta a determinare una disastrosa esperienza «schizofrenica», in cui le finalità didattiche cognitive e costruttiviste, fenomenologiche ed enattive, hanno tentato invano di essere perseguite e raggiunte in un dominante e permanente impianto relazionale ancora di stampo attualistico e gentiliano. Purtroppo, al di là di talune lodevoli e progressive esperienze, il tessuto culturale e professionale non è cambiato e ha continuato a caratterizzarsi per il centralismo dell'insegnamento *ex-cathedra*. Questo era soltanto edulcorato da espressioni formali, ma non sostanziali, di adesioni a svolte metodologiche condivise a livello teorico ma ben lungi dall'essere tradotte nella realtà.

Un meme pedagogico e scolastico, educativo e formativo fra i più deleteri è quello della scuola popolare che invoca nuove spese per la scuola. Il tanto parlare che si fa sulla riforma della scuola si riduce sempre all'assegnazione di fondi, di tanti fondi con cui migliorare la scuola che solo se più ricca potrà adire uno sviluppo certo e una qualità migliore dell'apprendimento. I soldi fanno la qualità formativa afferma l'aforisma memetico. Tale aspirazione viene condivisa dalla stragrande maggioranza dei genitori e di quelle famiglie che oggi, non abbienti, spesso indigenti, pagano i prezzi più alti dell'inefficienza scolastica. Il consenso al motto «più soldi alla scuola» espresso sempre più a livello di massa popolare è certamente dovuto all'opera nefasta dei memi intorno al mondo della scuola e della formazione in genere. Di quei memi che, privi della giusta conoscenza, senza cognizioni precipue, vagano nel *cyberspazio* della *cybercultura*, «saltellano» da un pensiero all'altro sotto la spinta delle correnti della rete umana, dei *social*. Di quei memi che si autodeterminano in ragione della loro forza nel creare e diffondere «credenze» virali che sono nelle aspettative di incolti cibernetici. Non poteva succedere altro in ragione della caratterizzazione cibernetica della cultura e dello spazio della comunicazione in generale. Difatti, a promuovere e a caratterizzare tale situazione «memetica» intorno alla riforma della scuola, ha sicuramente inciso il concorso involontario dei fenomeni tipici della captologia di Brian Jeffrey Fogg. I nostri memi, senza saperlo, si sono giovati della tecnologia della persuasione per determinare orientamento e cambiamento d'idee e di comportamenti. Lo hanno fatto attraverso l'interattività virale con i mezzi informatici e digitali che incorporano una «naturale» e «spontanea» forza di «captazione» e di ideologizzazione culturale, appunto «memetica».

In una incontrollabile situazione come quella appena descritta si va determinando un ridimensionamento del problema scolastico che sembra sfuggire alla sua stessa realtà. Questa è esperienza esistenziale sempre più alienata che va a collocarsi e radicarsi in una realtà reificata che sfugge al controllo dell'intelligenza culturale, sociale e umana. Così, tutti si arroccano nella difesa, protezione e garanzia dell'autoreferenzialità della scuola, del sistema scuola che, espressione di potere simbolico, deve sopravvivere economicamente al di là degli obiettivi formativi. La scuola, siffatta, ontologicamente falsificata, resa bandiera di una speranza nata morta, è un dispositivo sistemico all'interno del macro sistema sociale del nostro paese. Scuola che trova la sua essenza sociologica ed economica nell'erogazione sociale di una istruzione obbligatoria che non può essere altro rispetto a ciò che oggi è. Condizione questa che si protrarrà fin quando tutto l'ordinamento scolastico continuerà a muoversi ancora secondo le trame delle relazioni «spirituali» umanamente non formative fra docenti e discenti, secondo l'empirica anima

mondana dell'antico archetipo gentiliano. Tutto ciò: per dare quello che ancora si crede di potere essere un orizzonte di senso all' indispensabile edificazione di una non credibile utopia educativa e sociale; per dare poi vita alla simulazione di una variegata attività legata alla codificata istruzione pubblica e obbligatoria; per dare obiettivi formativi indipendentemente dalle finalità educative progressive ed eticamente ispirate che possono esserci come possano non esserci.

Fin da bambini, fin dalla più tenera età, la nostra mente è strutturata dai memi. Pertanto, ogni ordine e grado educativo e scolastico costituisce una formidabile fucina memetica. In essa lo scolaro svilupperà un'assuefazione incancellabile, una dipendenza non solo cognitiva, ma antropologica. Dai memi acquisiti lo studente e la famiglia non si potranno liberare facilmente perché saranno decisivi per la formazione della propria soggettività e per lo sviluppo della propria personalità. Per tali ragioni, parafrasando Benedetto Croce, gli italiani non hanno potuto e non potranno non dirsi «gentiliani».