Didattica palliativa (Editoriale)

Benedetto Vertecchi*

Sono trascorse poche settimane dalla promulgazione, nell'avanzata primavera di quest'anno scolastico 2024/2025, di una disposizione ministeriale che limita fortemente la possibilità da parte degli allievi delle scuole secondarie superiori di utilizzare i telefoni cellulari. Si tratta di un provvedimento che fa seguito a uno analogo, in vigore già da qualche tempo, in cui si consideravano quali limiti dovessero essere osservati dagli allievi dei primi otto anni di scuola. Come non è difficile immaginare, si sono immediatamente formati due opposti schieramenti, quello di chi si è dichiarato del tutto a favore dell'introduzione di una disciplina nel ricorso ad apparecchiature digitali che hanno assunto una rilevanza sempre maggiore nell'impiego del tempo scolastico, e quello che ha raccolto quanti hanno visto nell'intervento del Ministero la riaffermazione di un oscurantismo di vecchia data, ostile all'innovazione e al rinnovamento culturale. È mia opinione che il contrasto emerso sia prevalentemente nominale, dal momento che entrambi gli schieramenti si richiamano a un senso comune povero di teoria, e spesso privo di evidenze empiriche.

La rapidità e l'ampiezza con le quali si sono aggregate le opposte schiere, in un contesto che non appare specialmente sensibile alla dimostrazione razionale, sono rivelatrici del permanere, a dispetto dell'apparente novità che la questione ricava dall'oggetto del contendere, di uno stile dimostrativo che si limita ad accostare gli apprezzamenti in un contesto fondamentalmente statico. In altre parole, si osserva che lo scenario A (comprensivo

* Benedetto Vertecchi, Università degli Studi Roma Tre, via del Castro Pretorio 20 – 00185 Roma (Italia); benedetto.vertecchi@uniroma3.it.

dei comportamenti individuali e delle risorse utilizzate) appare di frequente associato allo scenario B: ma ciò può offrire suggestioni dimostrative solo se tale associazione si rileva in un periodo abbastanza definito (T_0), mentre non è in grado di dar conto di trasformazioni che investano la struttura dei processi e il loro manifestarsi attraverso lassi più estesi di tempo (T_n). Nel caso specifico, in cui l'aggregazione degli schieramenti avviene sulla base della disponibilità di fattori in sé estranei all'educazione, anche se lasciano intravedere con essa vaghi nessi di parentela, come quelli simbolici necessari per il suo funzionamento, è facile scivolare verso un'indistinzione temporale entro cui si annidano interpretazioni prive di autonomia. Occorre evitare nell'argomentazione educativa sia le suggestioni suscitate da fattori inconsueti (organizzativi, strumentali eccetera), sia gli arroccamenti a tutela di abitudini acquisite per via esperienziale, ma dei quali non si è in grado di ripercorrere l'evoluzione (e neanche di ipotizzarla ragionevolmente) dal loro primo presentarsi all'assunzione dello stile del quale ci si pone a paladini.

Non è (mi si perdoni la malizia) del tutto peregrina l'idea che vari dei contrasti interpretativi che si presentano nel confronto sull'educazione, in particolare quando proposte consuete muovono le acque limacciose del *déjà vu*, siano da porre in relazione non tanto alla preoccupazione per il modo in cui tali proposte saranno accolte dagli allievi, quanto all'incertezza che si determina fra gli insegnanti. In altre parole, avremo un rifiuto di orientamento conservatore se determinate proposte si pongono in alternativa ad abitudini interiorizzate nella precedente attività professionale, o all'imitazione di stili noti (perché se ne è avuta diretta esperienza, o perché se ne è avuta notizia da fonte considerata attendibile). Un rifiuto di segno opposto si manifesta nei confronti di ciò che è consueto se lo si avverte come inadeguato, ma nello stesso tempo difficile da sostituire senza un forte impegno di revisione teorica e di adeguamento dello strumentario. La confusione sarebbe minore se fra la consuetudine e l'innovazione si collocasse un termine intermedio, costituito dalla ricerca educativa. Non importa stabilirne la collocazione, che può anche essere distribuita. È importante non chi si impegna nella ricerca, ma che questo impegno sia costante e connoti il quadro dei riferimenti educativi nelle scuole o nelle istituzioni che ne recano la maggiore responsabilità, ossia nelle università. Tali rifiuti si rinvengono in vari Paesi, tra i quali l'Italia, ed è una constatazione che compio con dispiacere, considerando la storia culturale e l'importanza che hanno avuto le grandi scuole degli umanisti (penso a Guarino, a Vergerio, a Vittorino) nell'orientare il sorgere di una consapevolezza sulla rilevanza dei soggetti di studio che è poi stata ampiamente ripresa nel resto d'Europa.

Anche riprendendo solo per grandi linee l'evoluzione della scuola italiana (l'aggettivo invita a soffermare l'attenzione sul sistema che è venuto costi-

tuendosi dopo il raggiungimento, nel 1861, dell'unità nazionale), gli opposti arroccamenti prima richiamati compaiono, anche se in modi diversi, nelle successive fasi di sviluppo. Il primo mezzo secolo di storia nazionale ha visto crearsi schieramenti nei quali le differenze erano prioritariamente ispirate da scelte ideologiche. Con l'inizio del secolo successivo alle motivazioni ideologiche se ne sono affiancate altre, generate da appartenenze politiche ed economiche, spesso estranee al precisarsi di altre forme di modernizzazione in atto in altri Paesi ma esplicitamente respinte in Italia. È avvenuto, per esempio, che mentre in gran parte dei Paesi di cultura europea cresceva la scolarizzazione a livello secondario, in Italia si perseguiva un intento del tutto opposto, bene espresso da uno degli slogan della riforma voluta dal ministro Gentile: "poche scuole, ma buone". Poco importa che empiricamente tale intento sia stato modificato dalla legislazione voluta dal ministro Bottai: l'impronta lasciata dalla "fascistissima" riforma Gentile ha continuato a detenere una funzione dominante anche dopo la fine della seconda guerra mondiale, quando il mutato clima politico e la diversa sensibilità sociale nei confronti dell'educazione avrebbero richiesto cambi di rotta ben più radicali di quelli che si sono effettivamente avuti.

Può essere considerato un effetto dell'arroccamento in schieramenti contrapposti che il sistema scolastico abbia assunto, ai livelli decisionali, una monumentalità archeologica, mentre spinte significative all'innovazione si siano manifestate alla base, e in particolare nella scuola primaria. Se dovessimo menzionare gli apporti più significativi alla conoscenza e alla sapienzialità educativa, ci imbattemmo soprattutto nel nome di maestri che hanno fatto della realizzazione dei traguardi indicati dalla Costituzione del 1948 il criterio per regolare la loro attività. A un'analisi appena un po' più attenta non sfuggirebbe il ruolo di primo piano che le scelte di tali maestri hanno esercitato per l'avvio di una nuova accumulazione pedagogica, aprendo finalmente spazi che sembravano preclusi all'affermazione di nuovi indirizzi di ricerca, la cui continuità era da individuare nella fase in cui ha prevalso la cultura del positivismo piuttosto che nei filosofismi della stagione idealista. Del resto, in questa fase storica nella quale la mobilità è diventata una condizione diffusa, non è difficile constatare che una proposta come quella di Maria Montessori è ancora fra quelle più presenti nell'orizzonte internazionale, anche se colpevolmente trascurata sotto i nostri cieli. E basterebbe censire gli elementi conoscitivi alla base dell'elaborazione montessoriana per rendersi conto di quali voragini si siano aperte per il prevalere di orientamenti ostili a una crescita della conoscenza educativa capace di comporre teoria ed esperienza.

In un certo senso, qualcosa di simile si sta producendo in questi anni, e non solo in Italia, ma un po' ovunque nel mondo occidentale. L'autonomia

della ricerca educativa, che era soprattutto un'autonomia di interpretazioni e di scelte, è stata scambiata con un piatto di lenticchie il cui ricettario, come il suo aggiornamento, provengono dal mercato. Il modello cognitivo che di recente si è affermato è inconsistente sul piano teorico, ma estremamente funzionale al perseguimento di vantaggi, per quanto effimeri. Di fronte a un compito, come quello educativo, per il quale la durata è un requisito necessario, si lasciano affermare obiettivi dei quali si sa con certezza che saranno superati prima che gli allievi coinvolti nel loro perseguimento abbiano concluso il ciclo di studi che stanno frequentando. Questo, dello smarrimento del senso del tempo, è il problema forse più complesso cui occorre dare risposta se si vuole recuperare uno spazio autonomo per lo sviluppo dell'educazione, cacciando, come si legge nelle *Scritture*, i mercanti dal tempio. Cercheremo di addurre nuovi argomenti nella direzione indicata.