

Saggi Tascabili

Marco De Nicolò

Formazione

UNA QUESTIONE NAZIONALE

Editori  Laterza

Saggi Tascabili Laterza

441

Marco De Nicolò

FORMAZIONE

Una questione
nazionale

 *Editori Laterza*

© 2020, Gius. Laterza & Figli

www.laterza.it

Prima edizione aprile 2020

Edizione

1 2 3 4 5

Anno

2020 2021 2022 2023 2024

Proprietà letteraria riservata
Gius. Laterza & Figli Spa,
Bari-Roma

Questo libro è stampato
su carta amica delle foreste

Stampato da
Sedit 4.zero srl - Bari (Italy)
per conto della
Gius. Laterza & Figli Spa
ISBN 978-88-581-3998-1

Introduzione

Abitano in case con pochi libri, non seguono ciò che avviene nel mondo né hanno cognizione delle funzioni delle diverse istituzioni pubbliche, non hanno mai frequentato una biblioteca, non viaggiano, non hanno percezione della profondità temporale, conoscono in modo insufficiente l'italiano e non hanno alcuna competenza nelle lingue straniere, non avvertono l'emarginazione sociale perché sono in tanti a dividerla e, anche a causa di queste premesse, quando si iscrivono all'università non dispongono delle competenze necessarie: sono ragazzi italiani, residenti soprattutto in piccoli centri o in periferie urbane, penalizzati da una politica scolastica che ha dimenticato il principio di uguaglianza e dall'affermazione di un'ondata anticulturale che ha collocato la formazione tra i valori sociali meno importanti.

Ho insegnato in tutti i corsi di laurea triennale della facoltà di Scienze umane dell'Università di Cassino, che è tra le prime in Italia a laureare figli di genitori non laureati: ho potuto constatare queste evenienze

tra gli studenti di un'università piccola ma avrei potuto rilevarle anche altrove. Il panorama che circonda la formazione, in gran parte del territorio nazionale, è prevalentemente arido, con poche oasi verdi. Non sono stati piantati alberi quando era il momento di mettere mano a una semina riformatrice seria, forse perché i tempi della politica si sono ristretti e si attuano misure solo quando producono frutti velocemente.

Se le periferie urbane e la provincia appaiono i contesti più critici, le condizioni di salute della formazione sono preoccupanti anche nei grandi centri: si tratta dunque di una questione nazionale.

Ritengo utile e doveroso menzionare i colleghi della mia stessa disciplina che mi hanno dato testimonianza del diffuso declino formativo, fatto di infortuni grammaticali, dello stentato orientamento nello spazio e nel tempo, dell'uso improprio dei sinonimi, dell'assenza di un linguaggio strutturato e di un'allarmante ignoranza civica. Si tratta di venti colleghi, che mi hanno confermato la stessa desolante condizione in entrata di molti loro studenti, con variabili e scarti che mutano di poco la sostanza della questione: Salvatore Adorno (Catania), Luca Baldissara (Pisa), Tommaso Baris (Palermo), Francesco Bartolini (Macerata), Barbara Bracco (Milano Bicocca), Fulvio Cammarano (Bologna), Maddalena Carli (Teramo), Paolo Carusi (Roma), Fulvio Conti (Firenze), Emanuela Costantini (Perugia), Filippo Focardi (Padova), Renato Moro

(Roma), Luigi Musella (Napoli), Riccardo Piccioni (Macerata), Marco Pignotti (Cagliari), Maurizio Riboldi (Tuscia), Marco Rovinello (Calabria), Giovanni Scirocco (Bergamo), Donato Verrastro (Basilicata), Bruno Ziglioli (Pavia).

Li ringrazio per aver condiviso una comune preoccupazione. L'ampiezza della condizione di disagio, avvertito da Nord a Sud, documenta in modo eloquente quella che è ormai un'emergenza sociale nazionale.

Oltre a loro, sarebbero molte le persone che dovrei ringraziare, a cominciare da molti colleghi del mio Ateneo, ma la lista sarebbe troppo lunga e sono costretto a rinunciare, facendo una sola eccezione per Giuseppe Antonelli, il primo interlocutore, già molti anni fa, dal quale ho ricevuto sempre incoraggiamenti a svolgere questo lavoro.

FORMAZIONE
Una questione nazionale

1
IN SOGGETTIVA

1. *Al blocco di partenza si arriva tutti diversi*

Dopo le mie passeggiate di vigilanza durante lo svolgimento delle prove scritte di Storia contemporanea sono in genere piuttosto stanco ma, al contempo, ansioso di leggere le risposte dei miei studenti. In me subentra uno stato d'animo contraddittorio: da una parte sono curioso di conoscere le loro costruzioni fantasiose e imprevedibili, dall'altra, come succedeva quando da ragazzino giocavo allo "schiaffo del soldato", temo che qualche botta troppo forte mi faccia barcollare.

Gli schiaffoni, adesso, consistono in errori grossolani, che non rientrano nel campionario banale delle possibili lacune ma che sono l'esito di quella grande confusione spazio-temporale per cui tra l'Impero romano e la caduta del muro di Berlino sembra non esistere una distanza temporale abissale. A ogni compito corretto si rafforza in me la consapevolezza che non è solo la storia a uscirne umiliata, ma anche la geografia e, fatto ancora più grave, la stessa lingua italiana.

Per molti anni ho raccolto le prove di un diffuso disorientamento, in un corso di laurea ritenuto, nell'ambito umanistico, "professionalizzante". Ho fotocopiato una messe di errori tale da poter ricostruire, nel complesso delle prove, una storia di pongo, plasmata da una conoscenza frammentaria, se non dalla fantasia. Le lacune cumulate appaiono, in molti casi, irreparabili. Ciò che mi poteva far sorridere quando ritenevo si fosse di fronte a un fenomeno circoscritto, nel tempo si è trasformato in fonte d'angoscia. Mi sono in parte ripreso tenendo un corso di laurea a Lettere: la frequenza di errori eclatanti è decisamente minore, pur riscontrando anche tra quegli studenti un diffuso disorientamento geografico, l'incapacità di cogliere nessi storici e una scarsissima maturità civica.

Nel complesso, dieci anni di osservazione della preparazione media mi hanno allarmato. La differenza tra studenti che frequentano corsi diversi, pur attenuando l'effetto dello shock, conduce a ulteriori riflessioni: la constatazione che gli studenti del corso di Lettere siano decisamente più preparati, pur mostrando lacune crescenti rispetto ai loro colleghi di qualche decennio fa, può essere dovuta agli istituti che hanno frequentato alle superiori, al contesto in cui si trovano a socializzare, al luogo di provenienza.

Comparando questo dato con quelli raccolti dai docenti di altre università, si è fatta strada un'ipotesi, diventata col tempo una tesi: gli studenti più carenti

fanno parte delle classi sociali meno abbienti e hanno frequentato scuole tecniche e professionali.

Nella larga maggioranza dei casi, dunque, si può dedurre che sia la discriminazione sociale ad alimentare la catena di svantaggi, cui è difficile sottrarsi, e a indebolire la già tenue speranza di un'ascesa sociale. Infatti, hanno molte più chance di ricevere una buona formazione scolastico-universitaria i ragazzi appartenenti ai ceti sociali medio-alti, ovvero a famiglie pronte a valorizzare curiosità e attività culturali, a dare importanza prima alla preparazione complessiva e poi al titolo.

Il secondo dato è relativo alla provenienza geografica: si riscontra una migliore preparazione, in genere, negli studenti provenienti da centri medi o grandi. Se anche nelle città sembra ormai fievole la vita culturale, questo indebolimento si evidenzia maggiormente nei centri medio-piccoli, dove esistono pochi riferimenti socialmente e culturalmente aggreganti. Con ogni probabilità, la possibilità di una migliore formazione nelle città medio-grandi è data anche dai numeri: lì è più facile trovare coetanei con cui condividere conoscenze, andare al cinema, al teatro, prendere parte ad associazioni culturali, insomma frequentare contesti in cui gli stimoli culturali siano tanti e vari.

In provincia, esistono senz'altro buoni licei. A giudicare dalla preparazione degli studenti provenienti da tali aree, ho l'impressione però che la strategia sco-

lastica, più che nelle grandi città, ponga attenzione a non lasciare indietro chi ha accumulato il maggior numero di lacune. È una tattica comprensibile perché l'assenza delle più elementari competenze grammaticali e sintattiche è dilagante e suggerisce una scarsa qualità dell'istruzione primaria, una volta elemento d'eccellenza in Italia e oggi non più in grado di fornire i prerequisiti per lo sviluppo della conoscenza, della comunicazione e della capacità critica.

Si tratta, dunque, di un'epidemia di lungo corso, diffusa nella comunità nazionale, che non colpisce tutti gli studenti, ma "solo" una gran parte di essi. Le prove raccolte, le cronache tratte dai giornali e le statistiche di istituti autorevoli rilevano i guasti della formazione scolastica a livello nazionale, denunciano le circostanze che fanno giungere una larga parte di giovani all'università senza che abbiano i prerequisiti sufficienti. Aiutarli, a tal punto, diventa difficile: sarebbe necessario riprendere alcuni insegnamenti di base, in molti casi risalenti perfino alla scuola primaria. Considerando la gravità delle carenze, poche sono infatti le possibilità di autocorrezione durante gli anni universitari e appare difficile incidere profondamente, come docenti, nell'acquisizione degli elementi primari del linguaggio.

L'insieme delle prove prese in analisi mi ha indotto a riflettere sul senso dell'attività del docente e sulle prospettive degli studenti. Pian piano, è subentrata in

me l'ambizione di comprendere le origini di tanta disinvoltura nella costruzione di racconti che nulla hanno di storico, degli errori più ricorrenti. La questione del declino complessivo della formazione di base e la difficoltà di correggerlo negli anni dei corsi universitari sembrano riguardare non pochi casi e certamente non solo l'ateneo in cui insegno.

Ciò mi fa sperare che l'analisi di questo caso specifico non urti la sensibilità di nessuno: sto indicando la luna, non vorrei che si guardasse il dito. Non è mia intenzione porre in ridicolo i miei studenti o ex studenti.

Naturalmente, è fin troppo ovvio affermarlo, ho avuto anche fortunati casi di ragazzi non solo preparati ma brillanti, così come ho potuto rincuorarmi assistendo al consolidamento scientifico di giovani studiosi. Tuttavia, gli studenti che approdano all'università con una piena formazione scolastica appaiono eccezioni, insufficienti ad attenuare la sensazione della generale inadeguatezza di un consistente numero di ragazzi che non dispongono dei requisiti di base della lingua, della storia e della geografia.

Gli studenti che si presentano oggi all'università non posseggono soltanto una formazione buona o carente dal punto di vista delle conoscenze di base della scuola superiore. Ai nostri giorni, il livello di preparazione può continuare la sua discesa ben più in basso, mettendo in luce anche carenze che possono arrivare

a significare una condizione di sostanziale semianalfabetismo.

Sulla scala che conduce verso il basso, si possono distinguere alcuni studenti brillanti; un numero discreto di ragazzi con una preparazione sufficiente; un numero consistente che risulta approssimativo nell'esposizione, nell'orientamento lungo le coordinate del tempo e dello spazio, nell'elaborazione e nella costruzione logica; infine un numero inferiore a quest'ultimo gruppo, ma superiore a quello con una preparazione sufficiente, che mostra lacune inquietanti: incapacità ortografica, di espressione, di costruzione del periodo, di scelte verbali, di uso della punteggiatura. Senza contare che una gran parte degli studenti scrive in stampatello. Certamente potrà sembrare una "pecca" di secondaria importanza, ma a mio avviso è indice di una totale mancanza di familiarità con la scrittura.

Ma che maleducato! Non mi sono ancora presentato: mi chiamo Marco De Nicolò e insegno Storia contemporanea presso l'Università degli Studi di Cassino; ho anche insegnato Storia moderna e Storia delle istituzioni (quest'ultima presso l'Archivio di Stato di Roma). Nella scuola superiore, per un lungo periodo, sono stato professore di materie giuridiche ed economiche e, come cultore della materia, ho fatto parte delle commissioni per l'esame di Storia delle istituzioni politiche all'Università di Roma La Sapienza.

Le mie esperienze di insegnamento sono poi proseguite in altre sedi. Vorrei rassicurarvi: non è l'inizio di un curriculum, sono solo le coordinate essenziali per chiarire a chi legge che ho avuto l'opportunità di seguire la formazione di giovani studenti e di studiosi sotto più latitudini e che, compiendo un piccolo bilancio complessivo, la sensazione che ho covato per anni ormai è divenuta una convinzione: il livello qualitativo della preparazione delle generazioni che ho seguito dal 1984 in poi, con funzioni diverse, è tragicamente precipitato.

È mia opinione che, in questi ultimi decenni, solo una parte relativamente piccola del mondo studentesco sia stata in grado di presentarsi nel mondo del lavoro dotata di una formazione pari a quella ricevuta dai propri genitori laureati, in molti casi anche solamente diplomati. Il nostro sistema scolastico e, conseguentemente, quello universitario non forniscono strumenti sufficienti a porre, nel rispetto dell'articolo 3 della Costituzione, tutti i cittadini su un piano di equità, rimuovendo «gli ostacoli di ordine economico e sociale» che limitano «di fatto la libertà e l'eguaglianza [...], impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del paese». La rimozione di quegli ostacoli appare da lungo tempo inefficace, a dispetto della storia del nostro paese che ha conosciuto il riscatto culturale e sociale

come leva per la crescita civile. Adeguarsi alla realtà di oggi, alla dilagante perdita della preparazione di base, allargare le braccia in segno di impotenza, è il modo per cristallizzare l'impreparazione e la condizione di iniquità sociale che ne deriva.

2. *Il primo banco di prova*

Trovarsi a giudicare studenti di corsi in cui il saldo degli esami non dia più del 20% di promossi non può che suscitare la sensazione di essere travolti da una valanga di "vuoto". Quell'assenza di competenze minime induce a ritenere che il salto di qualità, scopo ultimo degli studi universitari, non possa avvenire che in modo limitato.

Senza lingua, senza scienza del contesto, senza capacità di nessi, la complessità è destinata a essere banalizzata, a perdere nerbo e intreccio, a smarrire la qualità di prerequisito per l'elaborazione critica.

Uno dei sistemi per affrontare il pericolo di una sostanziale stasi formativa è abbassare le pretese, finendo per livellare in basso sia la didattica, sia i giudizi. Si tratta di un meccanismo che, pur comprensibile, finisce per annullare le speranze di mantenere alto il livello della formazione universitaria.

Gli atteggiamenti dei docenti sono ovviamente diversi, ma credo sia un problema comune conferire senso alla propria attività didattica, in particolare nei corsi di laurea triennale, tenendo presente la scala digradante descritta in precedenza. Il docente deve

tener conto del fatto che, almeno nel primo triennio, non può dare per scontate conoscenze che dovrebbero essere già acquisite e che, in tempi lontani, poteva e doveva considerare metabolizzate.

Il testo di riferimento che ho indicato ai miei studenti, per alcuni anni, è stato solamente un manuale; solo una volta tornato a insegnare al corso di Lettere, in anni recenti, ho deciso di "aumentare la dose". Anni fa, agli inizi degli anni Duemila, non avevo ancora compreso quanto profonda fosse la mancanza di nozioni di base, quanto carente la formazione scolastica.

Quando mi venne assegnato il corso di laurea in Lingue indicai agli studenti, come testo di riferimento, un volume di Giuseppe Mammarella, *Storia d'Europa dal 1945 a oggi*. Immaginavo che quel volume ben si potesse combinare con le loro curiosità e con il percorso di studi, aperto ai contributi delle culture europee; mi pareva inoltre che rendesse in modo piano la complessità e gli intrecci delle politiche nazionali e internazionali. Il programma, peraltro, prevedeva solamente lo studio della prima metà del volume, dando per scontata la conoscenza della storia generale prima del 1945. E qui cascò l'asino, cioè io. Mi resi conto che molti degli studenti non avevano "catturato" passaggi essenziali: ignoravano l'esistenza del regime nazista, i fondamenti ideologici alla base della Guerra fredda, quando si fosse affermato il fascismo in Italia e cosa

fosse stata la Resistenza. Il corso ebbe così inizio dalla spiegazione del primo conflitto mondiale.

Le ambizioni di portare quegli studenti a conoscenza delle dinamiche europee più recenti furono spazzate via fin dalla prima lezione. Da quel momento, maturai la consapevolezza della sconfitta: il mio insegnamento non serviva al progressivo incremento della preparazione degli studenti, l'unico senso che potevo dare alle mie lezioni era recuperare quanto non era stato affrontato nella scuola superiore. Così, fui costretto a consultare una decina di manuali in commercio e a sceglierne poi uno, badando soprattutto alla forma del linguaggio e all'equilibrio tra completezza e possibilità di comprensione per studenti che, nella grande maggioranza dei casi, avessero poche salde nozioni di storia.

Nella mia esperienza, per alcuni anni, l'adozione del solo manuale ha significato da un lato una perdita di senso della docenza universitaria, dall'altro una progressiva consapevolezza della necessità di procedere con rigore nella valutazione, perché, pur aderendo alla logica del "recupero", non era giusto cedere almeno nella pretesa delle conoscenze minime.

Quando il corso si chiudeva, nel periodo precedente al primo appello, non c'era mai uno studente che venisse al ricevimento a chiedere spiegazioni sulle parti del programma che non risultavano chiare, nonostante le mie sollecitazioni. Così, alcuni studenti non sciolgono i propri dubbi; altri credono di non averne affatto.

Durante i corsi, di qualsiasi corso si tratti, sono continuamente combattuto tra un registro che sia coerente con lo studio universitario e uno che non sia troppo complesso per la totalità dell'aula.

Molto spesso, dunque, i passaggi che dovrebbero essere scontati vanno ricondotti alla spiegazione di singoli termini. Anche con gli studenti di Lettere, mediamente più preparati, capita che, affrontando l'argomento del connubio cavouriano, ci si renda conto che non è sufficiente raccontare il peso politico di quella scelta. Quando si giunge a spiegare che, secondo lo Statuto albertino, il governo è in carica grazie alla fiducia del re e che, dopo quella operazione politica, la questione della fiducia richiede, per prassi, anche un voto favorevole da parte della maggioranza della Camera eletta, ci si accorge che nell'aula gli occhi sono sgranati. Sfugge ai miei studenti un elemento che, in quanto cittadini, dovrebbero comunque conoscere: il meccanismo, peraltro piuttosto semplice, dei numeri e della democrazia, che permette a un governo di rimanere in carica finché ha la maggioranza dei consensi in Parlamento. E allora, necessariamente, scatta l'azione d'emergenza: la lezione di educazione civica prende il posto della lezione di storia. E poi, l'azione d'emergenza si ripete per dettagliare le funzioni delle istituzioni pubbliche, perché senza la comprensione delle loro differenti funzioni difficilmente si può cogliere la rilevanza dei passaggi storici.

Così il docente di Storia del triennio riduce, lezione dopo lezione, la consistenza del programma e tenta di rimettere in asse la possibilità di comprensione.

Se si danno per scontate conoscenze che non sono affatto acquisite si rischia di "perdere" buona parte dell'aula. Ma poi sorge un ulteriore problema: continuando il recupero delle lacune pregresse, alla lunga si penalizzano gli studenti più preparati. Chi insegna resta così "sospeso" tra un linguaggio comprensibile a tutti, con la necessità di verificare che l'aula segua la lezione senza perdersi, e il tentativo di non abbassare troppo il livello, per non penalizzare chi ha una preparazione già accettabile.

Quando si compila il modulo orario in previsione del calendario didattico, la mia richiesta ostinata è di avere a disposizione tre ore per ogni lezione. Quella unità di tempo consente di ascoltare la voce degli studenti, un momento che ritengo essenziale perché non siano solo parte passiva della lezione e perché si mettano alla prova, per quel che si può, anche le modalità espressive.

Gli studenti, inizialmente, sono in genere "muti". Nessuno fa domande, nessuno pone un problema che non sia un problema "tecnico": date degli esami, testi, orari, che pure sono disponibili on line. Così, una parte delle tre ore delle prime lezioni deve essere utilizzata per accertarsi che gli studenti abbiano una voce. Li devo scuotere, come si fa con gli alberi, per veder cadere

qualche frutto: chiedo di parlare di fatti di cronaca, di politica, di economia, di avvenimenti internazionali che li abbiano impressionati, o anche di quali libri abbiano letto e di quali film abbiano visto; segue quasi sempre un silenzio inquietante. Ovviamente, tali elementi non peseranno sulla valutazione finale, tuttavia è sconcertante vedere tanta passività in giovani studenti universitari, una così dilagante assenza di interesse a partecipare alla vita culturale e politica del paese.

Quando nell'aula risuona timidamente qualche voce, si manifesta il chiaro segno che si è ancora all'inizio dell'apprendimento dei fondamenti di una grammatica civica. Mi sembra siano sbarcati da un altro pianeta: non seguono le dinamiche politiche, non conoscono le più elementari questioni della vita sociale, per non dire degli aspetti economici, neanche a grandi tratti.

La condizione di cittadini senza formazione alla cittadinanza mi lascia sempre sgomento, e ancora di più mi lascia basito il fatto che non sentano il peso della maggiore età come momento di entrata nella partecipazione alla cosa pubblica.

La reazione prevalente, di fronte all'azione didattica di scuotimento, è di sconcerto, anche da parte di chi manifesterà in seguito una preparazione accettabile. Leggo nelle loro espressioni la domanda: «A chi spetta parlare a lezione?». E poiché la risposta, fino a qualche minuto prima, sarebbe stata: «Solo al docente», si spiega la sorpresa dei ragazzi che, invece di assistere a

una lezione, si trovano improvvisamente a parteciparvi. Molti di loro appaiono ancora avvolti da una bolla protettiva e, almeno questa è la mia impressione, la loro timidezza non deriva necessariamente dal carattere, ma dalla disabitudine a prendere la parola. Non si aspettano che qualcuno li chiami in causa per esprimere un'opinione e seguono la lezione all'università come fossero ancora alla scuola superiore.

Una volta iniziata la "terapia della parola", alcuni studenti sono indotti a "prepararsi" a quella mezz'ora di dibattito libero. La sollecitazione a informarsi conduce alcuni di loro a compiere i primi consapevoli passi nel mondo che abitano. La scarsa confidenza con l'analisi dei fatti si manifesta sotto forma di buoni sentimenti, di luoghi comuni, di un'esposizione che procede a tentoni, di informazioni infondate che non hanno verificato, di opinioni faticosamente elaborate. Comincia però un percorso che può dare buoni frutti. Gradatamente, molti studenti iniziano a scambiarsi idee, a parlare di temi che riguardano ambiti più ampi rispetto al solo universo studentesco; e così anche le mie lezioni di storia possono avere l'ambizione di illustrare contesti sociali e politici del passato più comprensibili.

L'astrazione dai fenomeni del mondo non ha solo un rilevante e negativo riflesso civico: l'incapacità di sentirsi parte di un contesto incide profondamente anche sulle competenze linguistiche e sulla possibilità di

seguire concretamente un discorso storico. La chiamata alla parola, dunque, ha anche un senso didattico: mi consente di testare il livello di comprensione del contesto, la capacità di interrelazione nel dibattito e nell'elaborazione del pensiero, di verificare la conoscenza di termini che ricorrono anche nelle lezioni di storia.

L'esercizio che un'insegnante delle medie ci faceva fare da studenti, e cioè la lettura del giornale in classe (alle superiori già non ce n'era più bisogno perché quasi tutti i ragazzi un'occhiata al giornale la davano), è stato evidentemente dismesso per molto tempo se per riaffacciarsi nella didattica scolastica ha dovuto trovare un sostegno da parte dell'Osservatorio permanente giovani-editori; si tratta di un esercizio che appare oggi ancora più utile di fronte alla produzione industriale di *fake news* (Ribaudò, 2017). Rendere informati, dare conto della pluralità di posizioni e di letture del tempo presente, genera il germe del dubbio e può essere uno degli elementi educativi di preparazione alla cittadinanza. Nemici del giornale di carta, gli studenti non appaiono amichevoli neanche nei confronti della stampa on line; le loro opinioni sono frutto di informazioni frammentarie, che riguardano prevalentemente la cronaca.

Le ultime generazioni sono esposte a qualsiasi tipo di narrazione. Non mi ha stupito dunque il responso di una recente indagine promossa dalla Fondazione Pubblicità Progresso e realizzata da Assirm su un

campione di 1.200 studenti universitari. Secondo i risultati, meno della metà del campione guarda la tv, «più film e serie tv che news: un 40% passa sul web più di 4 ore al giorno e il 95,6% ricorre al cellulare. Prevale l'esigenza di aggiornamento in tempo reale a quella dell'approfondimento e sempre più spesso le percezioni prevalgono sulla realtà e le emozioni sulla razionalità» (*Università: giovani disinformati*, 2017).

Ma quando capita il miracolo delle annate buone, ci si sente veramente all'università. Alcuni studenti chiesero, qualche anno fa, a me e al collega di Storia delle relazioni internazionali, un seminario sulle primavere arabe; in anni precedenti, un altro gruppo di studenti mise al lavoro una pattuglia di docenti per il 150° anniversario dell'Unità d'Italia, e poi chiese di svolgere un altro incontro su storia, musica e lingua. In quelle occasioni, abbiamo formato un solo grande corpo collettivo, la comunità universitaria. Nella maggior parte dei casi, i ragazzi promotori di richieste e di iniziative crescono dal punto di vista formativo con una lineare progressione e affrontano il biennio magistrale piuttosto serenamente. Ma si tratta, appunto, di quelle annate speciali a cui si faceva riferimento. Molto più spesso ci si deve misurare con un inseguimento che va nella direzione opposta, all'indietro.

Nel ciclo naturale della didattica si giunge al momento della prova d'esame. Scelgo quasi sempre la forma scritta. Naturalmente, mi riferisco a un esame a

risposte aperte e non in forma di questionario. Si tratta di rispondere a domande su alcuni capitoli del manuale in adozione, dando così la possibilità di affrontare questioni generali che – insisto – dovrebbero essere note già dal liceo. Le altre domande, poste in tempi recenti agli studenti di Lettere, si riferivano invece a saggi collettanei o a paragrafi di monografie relativi ad argomenti di grande rilievo, di cui gli esaminandi dovevano tracciare almeno gli elementi essenziali. Questo sistema fornisce effettivamente la misura di quanto ogni studente sia in grado di elaborare in base alla propria preparazione.

La possibilità di sostenere l'esame scritto mi sembra uno dei pochi aspetti positivi della riforma universitaria introdotta dal ministro Berlinguer. Ai nostri tempi, si posava la penna all'esame di maturità e la si riprendeva in mano per la tesi di laurea. La forma scritta dà il vantaggio di un più attento esame della lingua e di una più oggettiva attribuzione dei voti, potendo disporre sinotticamente di tutte le prove e applicare quindi una griglia di valutazione stabilita sull'intero complesso degli esaminandi. La prova scritta risponde, a mio avviso, anche alla necessità di recuperare un bene perduto. Sono convinto che gli studenti di questa fase storica siano disabituati a scrivere in modo piano e a sviluppare un discorso compiuto, sopraffatti da una comunicazione rapida, poco elaborata, data dai mezzi con i quali prevalentemente comunicano.

L'esame scritto è preferibile anche per altri moti-

vi. Le prove orali si svolgono in uno stato di tensione considerevole, che impedisce di mantenere la concentrazione anche a chi non appare così travolto dall'emozionalità. Tanto vale, dunque, che venga assorbita e smaltita nel giro di due ore e che possa essere posta a vantaggio della concentrazione su un foglio di carta. La quantità di imprecisioni, di errori e di approssimazioni linguistiche che emergono in una prova orale è, in apparenza, inferiore a quella riscontrata nelle prove scritte, perché chi interroga segue il senso e il contenuto dell'esposizione badando meno alla forma. La prova scritta, invece, è spietata. Non c'è possibilità di attese, dimenticanze, di attenuanti per i gravi errori.

L'inconveniente, per il docente che sceglie la prova scritta, è la necessità di mantenere una forma fisica almeno sufficiente per compiere un'azione di vigilanza nel caso di corsi particolarmente affollati. Anche se non lo giustifico, comprendo l'istinto di copiare nel corso degli anni scolastici: per immaturità, per un senso infantile di sfida, per l'incapacità di organizzare un'agenda di studio. Privata di qualsiasi senso è l'attività di copiatura all'università. Come farebbe ogni insegnante responsabile di qualsiasi grado di istruzione, cerco di impedire un'azione che falserebbe l'equità delle valutazioni e che non è formativa dal punto di vista civile, stabilendo che chi segue le regole è un fesso. Io sono strenuamente dalla parte dei "fessi" e mi faccio garante di chi sostiene la prova con

le proprie forze, senza sbirciare penosamente su un foglietto fotocopiato e di dimensioni ridotte. Copiare non è una tendenza peculiare del mio ateneo, a giudicare da quanto scrive in un bel saggio Marcello Dei (2011). È un'azione ispirata dalla diffusa indulgenza nei confronti di chi sfrutta qualsiasi mezzo per arrivare a un fine, senza rispettare le regole stabilite per tutti che, secondo una logica che trova accoglienza nel paese, dovrebbero valere solo per chi le vuole rispettare (Abravanel, D'Agnesse, 2010).

Se il tentativo di copiare da fonti che non siano la propria testa è più frequente nei corsi meno "fortunati", l'attività di confronto è invece generalizzata. E, purtroppo, essa genera più inciampi che vantaggi, portando a false certezze collettive. L'arciduca Francesco Ferdinando, ucciso a Sarajevo nel 1914, per esempio, cambia spesso nome: notevole appare la titolazione che una studentessa ha voluto dargli, aggiungendo «di Savoia», trascinando così nella convinzione di un attentato antisabaudo anche una sua vicina. Le risposte identiche sono solitamente fornite sulla base di condizionate ricostruzioni di fantasia: la "moneta mazziniana", per esempio, che avrebbe avuto un suo regolare corso in Germania durante gli anni Venti e Trenta, è divenuta valuta sonante per tre studentesse; e la Destra e la Sinistra storica sono state rappresentate da Mussolini e da Giolitti per altre tre studentesse. In tali circostanze, si può notare anche come il magazzino linguistico

sia ben poco fornito, perché si tratta di risposte che pure nella forma vengono costruite in modo pressoché identico. Così, per tentare di evitare non solo la disperata copiatura, ma anche la diffusione di notizie false elaborate in modo semi-cooperativistico, devo presentarmi alla prova scritta in forma fisica accettabile: se mi siedo, copiare o "confrontarsi", per molti studenti, diventa un diritto.

Sul fronte della copiatura non possono essere trovate attenuanti, ma sulla possibile impreparazione, riscontrata nel corso di un esame sostenuto con le proprie forze, bisogna compiere una riflessione.

Se tra colleghi è comune la percezione di una generazione più fragile rispetto alle precedenti, è pur vero che il nuovo ordinamento, entrato in vigore ormai da quasi due decenni, ha esposto gli studenti a una rutilante giostra di esami sulle materie più disparate. Può capitare che, nel corso di una settimana, essi si sottopongano a un esame di Letteratura latina, a uno di Storia contemporanea e a uno di Storia dell'arte moderna. E allora è anche corretto chiedersi se le generazioni precedenti, di cui abbiamo una percezione di maggiore "solidità", sarebbero riuscite a sostenere un sistema del genere. Onestamente, credo che da studente non mi sarebbe piaciuto misurarmi su una miriade di esami in discipline disparate.

Quanta memoria dei contenuti degli esami sostenuti rimarrà nel corso del tempo? Quando l'ultimo

esame avrà seppellito il primo, quale vantaggio formativo avrà acquisito lo studente? Una latente nevrosi viene instillata con questo criterio ed è anche necessaria una discreta tenuta nervosa per reggere la concentrazione; alcuni studenti giungono all'ultimo esame di un ciclo ravvicinato di prove decisamente scarichi. La comprensione verso quegli studenti, che non può tradursi ovviamente in un giudizio di profitto più benevolo, sorge in modo sincero e spontaneo. Anche con una buona organizzazione del calendario di esami, è un problema a cui non si riesce a porre rimedio.

Nel giudizio cerco di mantenere una coerenza nel corso del tempo, ma certamente è anche possibile che, di fronte al declino, possa avere un po' abbassato le pretese. Tuttavia, il confronto successivo alle verbalizzazioni dei voti mi dà alcune conferme. Quando, dopo aver comunicato gli esiti, i ragazzi arrivano per la certificazione informatica, mi porgono il libretto: vedere che, in linea di massima, i miei giudizi corrispondono a quelli dei colleghi con cui condivido l'intransigenza per ciò che riguarda la preparazione degli studenti mi fa ritenere di essere al riparo da forme di ripiegamento. Ma è anche vero che, pur ammettendo la possibilità che i ragazzi possano risultare carenti in alcune discipline e brillanti in altre, il livello di valutazione non dovrebbe oscillare nell'intervallo tra 18 e 30. Quando lo scarto è così ampio, mi viene il sospetto che, in qualche caso, gli sbalzi notevoli e ripetuti siano

generati da un "adeguamento" del giudizio al declino della formazione, atteggiamento che comprendo ma che non condivido.

In tal modo, si valutano gli studenti presenti, o delle ultime annate, perdendo nel tempo i riferimenti generali e astratti della preparazione che si intende raggiungere, smarrendo la strategia formativa. L'asticella si abbassa senza avvedersi che, in tal modo, si sta avallando e favorendo inconsapevolmente il corso declinante della formazione universitaria. L'attenuazione del rigore mostra quanto sia stata snaturata la missione dell'università, volta al compito prioritario di "recupero" delle lacune.

3. *Meglio prima che bene*

La motivazione degli studenti è la materia prima sia per recuperare almeno una parte delle lacune, sia per iniziare un lavoro di crescita.

Durante una delle mie recenti ricerche sui movimenti giovanili, arrivato al '68 mi imbattei nella foto di uno striscione che recava la scritta: «Non vogliamo un titolo, vogliamo una formazione». Ebbene, buona parte delle aspettative si sono rovesciate. Nei corsi in cui la preparazione è decisamente lacunosa, si riscontra, al contrario, una sostanziale indifferenza nei confronti della "riparazione" delle proprie carenze e, verso la fine del triennio, a molti studenti appare urgente, a discapito della qualità della propria preparazione,

puntare all'acquisizione del titolo, al superamento della prova. Una minoranza consistente ritiene sia una grave ingiustizia essere bocciati. Anche quando concordano con il docente sull'insufficienza della propria prova, gli studenti non riescono a concepire che non ci sia un margine di trattativa per una valutazione minimamente positiva. A ciò sono spinti anche, bisogna ricordarlo, dall'innalzamento delle quote di iscrizione, un forte corroborante della fretta. Molto spesso si ha l'impressione che l'investimento compiuto dalle famiglie sia volto all'acquisizione del titolo più che alla formazione.

Per chi non conoscesse i meccanismi di calcolo vigenti negli ordinamenti universitari, può essere sufficiente qualche sommaria informazione: a un determinato numero di crediti per esame dovrebbe corrispondere un massimo numero di pagine e un monte ore che includa quelle di corso e quelle di studio individuale. Un calcolo grossolano, schematico, che non tiene conto delle diverse competenze e capacità. Fortunatamente, si tratta di una disposizione caduta in disuso in molti atenei, ma che, teoricamente, rimane in vigore da oltre quindici anni.

Qualche tempo fa, mi si contestò la scelta di un manuale troppo consistente. L'obiezione non teneva in considerazione che, in realtà, adottando solamente quel manuale era come se non avessi dato alcun testo d'esame, poiché si trattava di un libro adottato in mol-

ti licei e di cui, dunque, avrei dovuto considerare già acquisita la conoscenza minima. Avrei tanto desiderato una contestazione contraria: avrei sognato studenti indignati per l'adozione di un testo che già conoscevano e che rischiava di lasciarli allo stato di competenze già raggiunto. La polemica innescata dal numero di pagine del manuale raggiunse toni indignati, come se avessi avanzato una pretesa illegittima o tentato una vera e propria truffa ai danni dei miei studenti. Si è trattato di un'eccezione, certo, in genere si è mostrata una maggiore tolleranza nei miei confronti; devo anche riconoscere che, con il tempo, alcuni studenti si sono convinti dell'importanza di dare un senso allo studio e altri, pungolati nell'orgoglio, hanno trasformato l'esame in una sfida con se stessi.

Resta però diffuso, negli studenti meno preparati, un atteggiamento di insofferenza, soprattutto quando si innesca il cortocircuito fra le lacune pregresse e i tempi della laurea; è in quel momento che alcuni pretendono di passare dalla condizione di utenti a quella di clienti e, complice il sistema di premialità e penalizzazioni di radice istituzionale, si giunge alla chiusura di un ciclo che avrebbe meritato ben altra qualità. Nei corsi in cui la formazione di arrivo all'università è generalmente migliore, tale atteggiamento è più raro: si può percepire qualche flebile lamento a cui, in genere, non seguono pretese, e si riscontra maggiore disponibilità a colmare le lacune pregresse.

Anche la capacità di resistenza a una lezione è molto diversa a seconda dei corsi. Mi pare che in alcuni casi sia evidente l'impossibilità di resistere alla complessità dei ragionamenti e si preferisca tirare i remi in barca anziché affrontare le difficoltà. Dunque, gli studenti che escono più formati dalla scuola superiore sono decisamente avvantaggiati nel recupero di quanto perso negli anni scolastici.

Per quanto riguarda la percezione degli atteggiamenti del docente nell'arco delle diverse tappe didattiche, vi sono ulteriori differenze: alcuni ragazzi non si sorprendono che si passi dalla serenità delle lezioni e dei ricevimenti al rigore del giudizio. Altri invece sono spiazzati dalla trasformazione del docente, pensando che la familiarità acquisita durante il corso si debba tradurre in un comportamento "comprensivo" in sede di giudizio.

Quei ragazzi, con ogni probabilità, mi avranno giudicato tendenzialmente bipolare. Ma c'è anche il caso di studenti che, al contrario, sono distrutti nell'auto-stima perché non hanno offerto una buona prova al docente con cui hanno stabilito un legame costruttivo.

L'esame, insomma, è talvolta esposto a un eccesso di personalizzazione, nonostante la modalità scritta della prova.

A parte rari casi, i più motivati mi sono parsi i pochi studenti stranieri che ho avuto il piacere di seguire. Un caso veramente esemplare è stato quello di una

laureanda cinese, spinta a chiedermi la tesi da una prova d'esame molto soddisfacente: contro ogni luogo comune, pronuncia della *r* inclusa, WB, nel corso di questi anni, è stata la studentessa più motivata e determinata che abbia conosciuto.

In alcune annate ho anche avuto il piacere di lavorare con "pasdaran" della partecipazione alla vita universitaria, o con "pretoriani" che mi seguivano ovunque fossi impegnato in un dibattito storico, nei limiti dello spazio regionale, e, beninteso, ho potuto seguire qualche candidato alla laurea dotato di buona lena. Ma spesso, quando al laureando triennale medio pongo la condizione di svolgere una ricerca, consultando libri in una biblioteca o documenti in un archivio, vedo espressioni da piccola tragedia in corso. A fatica raggiungono la biblioteca più vicina al luogo di residenza, solo se incalzati, e preferiscono naturalmente "pescare" dalla rete.

Ma torniamo alla motivazione e alla determinazione: per avvantaggiare WB, che conosceva l'inglese, chiesi come prova d'esame una tesina in quella lingua. La sua reazione fu fulminea: «Professore, sono qui per imparare l'italiano!». La mia espressione incredula accompagnò un goffo: «Ha ragione, certo».

Quando poi si trattò di decidere l'argomento della tesi, studiammo con attenzione il sito dell'Opac Sbn, il catalogo on line del Servizio bibliotecario nazionale, strumento primario per ogni ricerca. Era tra le poche

studentesse che già lo conoscesse. In seguito cercammo anche su altri siti, lavorando insieme con attenzione. Mentre vedevo sfumare il treno delle 16.00 per ritornare a Roma, e poi quello delle 17.25, dopo un'ora e mezza di confronto decidemmo che l'argomento della sua tesi avrebbe riguardato la guerra dell'oppio. Pochi erano i titoli sull'argomento presenti presso la Biblioteca nazionale centrale di Roma; WB si offrì dunque di andare a Londra, dove immaginava di poter trovare altro materiale. Quando tornò, scrisse un'ottima tesi che necessitava solo di qualche correzione e di una riduzione dell'enfasi dovuta a un'appartenenza nazionale ferita.

Il giorno della laurea, ragazzi multicolori assistettero alla discussione: l'integrazione si era realizzata nel modo più semplice del mondo. In modo diverso da WB, altri studenti hanno manifestato quel bisogno di capire, di discutere, di conseguire gli strumenti di conoscenza sentito da una parte della loro generazione. Certamente i primi passi poggiano su argomentazioni impastate di impressioni, luoghi comuni e opinioni elaborate molto in fretta, ma la capacità di "resistere" alla fatica della conoscenza ha consentito loro di smantellare progressivamente quei giudizi superficiali: da un lato sono figli del loro tempo, dall'altro appaiono felicemente in fuga dalla rassegnazione di essere in un tempo poco propizio.

La massima parte degli studenti, però, è profondamente condizionata dal contesto che li guida ver-

so il conseguimento di un titolo indipendentemente dalla qualità della formazione. Questa filosofia si può riscontrare nell'atteggiamento ricorrente di alcuni studenti quando chiedono la tesi al docente. La frase standard è: «Buongiorno professore, io mi laureo a luglio», e magari si è già nel mese di maggio. In tal caso, io li invito a un secondo "ciak", in cui devono limitarsi a chiedermi la tesi, senza aggiungere altro.

Non c'è arroganza né presunzione nel tentativo di fissare i tempi di uscita dal triennio senza considerare la qualità del lavoro. È un atteggiamento che dipende da due elementi: il primo consiste nella naturale sottovalutazione dell'elaborazione scritta; il secondo, invece, si lega al concetto del *timing*, che tutto il sistema universitario alimenta e che può essere riassunto con la formula «meglio prima che bene».

Regna sovrana la regola che fonda il suo credo nella rete. I primi capitoli, in genere, sono giganteschi copia e incolla. E da quel momento, nonostante l'ostinazione del docente, riesce difficile svellere la tentazione di seguire quei solchi già tracciati e pronti per l'uso. Tutta la possibile conoscenza è lì: con un po' di pazienza e una ragionevole dose di fatica, si può disporre di un'ampia gamma di informazioni e di elaborazioni già compiute. Far comprendere al laureando che una ricerca non può essere risolta con una serie di clic del mouse è l'iniziale battaglia del relatore della tesi. I più testardi, però, non si ritengono immediatamente sconfitti. Le enormi po-

tenzialità della rete sono così ridotte a un disordinato saccheggio dei primi dieci risultati della schermata di Google e le informazioni raccolte non vengono filtrate con criterio, ma accumulate per addizione, finendo per combinarsi in interpretazioni tra loro stridenti.

Tutto ciò che viene reperito, in forma scritta oppure orale, viene dato per vero. Manca, anche tra gli studenti più formati, la capacità critica per individuare forzature, fantasie, motivi concreti, giustificazioni *ex post*, per condurre analisi di contesti differenti tra loro. In un periodo storico che vede, nel campo dell'informazione, la verità unirsi alla menzogna, la credulità è una debolezza grave, sia come cittadini sia come studenti.

4. Un goffo bombardamento

La richiesta di informazioni da parte degli studenti svela altre due caratteristiche degne di menzione: la mancanza di orientamento nell'articolazione istituzionale all'interno dell'università e le difficoltà che trovano nel porre i quesiti.

Oltre la metà delle mail che giungono al docente può essere definita impropria perché riguarda le funzioni della segreteria, sovrabbondante poiché già superata dalle informazioni date agli studenti, priva di equilibrio nella forma e zoppicante dal punto di vista della grammatica.

Vanno considerate attenuanti di non poco conto: in alcuni periodi il rivolgimento continuo dei corsi ha

generato una oggettiva confusione. Ma anche quando il quadro è chiaro e stabilizzato appare evidente la mancanza di distinzione tra le funzioni di una segreteria didattica e quelle del docente. Alcuni studenti si ostinano nella richiesta di continue conferme su ciò che è già scritto sul sito di riferimento a proposito della didattica e degli esami. Anche quando la rappresentanza studentesca viene scelta tra gli studenti più attivi e solerti, l'accesso alle informazioni non ne beneficia.

Le richieste ai docenti possono essere disparate, scritte nel modo più vario: dalle illazioni ai sospetti, dalle domande su questioni già chiarite in altre sedi alle proposte impossibili. Si può scatenare una piccola tormenta, in particolar modo quando si avvicina la data di un appello, che inchioda il docente davanti al computer per alcune ore.

Ai tempi del corso più carente, le richieste erano le più varie. Le mail che mi giungevano erano prevalentemente di queste tipologie: erano scritte in un italiano stentato; avevano un tono arrogante o servile; contenevano suppliche o richieste di "sconti" sul programma; chiedevano informazioni già note da mesi; pretendevano informazioni su questioni che non erano di mia competenza o che erano già state trattate; rivolgevano appelli accorati per svolgere la prova in forma orale anziché scritta; chiedevano delucidazioni su voci di corridoio senza alcun fondamento.

Alcune mail, invece, non solo erano scritte correttamente, ma ponevano questioni utili; a volte, anzi, lo ammetto, mi sollecitavano a dare informazioni più dettagliate che avevo ommesso.

Nella modalità delle richieste, però, anche gli studenti che non mostrano lacune nel linguaggio appaiono completamente disabituati a formulazioni che abbiano il tratto della formalità.

Ciò che mi spinge a segnalare queste caratteristiche della comunicazione degli studenti non è certo il piccolo fastidio che generano in me. La segnalazione di missive così poco controllate è motivata invece dalla necessità di denunciare un'incapacità generale nella comunicazione formale. Se questo aspetto può non suscitare particolari problemi in un contesto non ostile, non competitivo, negli ambienti in cui una mail, un curriculum o una lettera sono il biglietto da visita con cui ci si presenta, è sulla base della forma comunicativa che si passa o non si passa la prima selezione.

La laurea umanistica dovrebbe favorire la capacità di muoversi in modo vantaggioso in ambienti diversi e la duttilità di fronte alle prove da affrontare. La competenza linguistica, la possibilità di cogliere gli elementi più rilevanti in ogni situazione, lo sfruttamento della dote culturale che lo stesso percorso universitario, insieme a quello scolastico, fornisce allo studente dovrebbero essere strumenti per affrontare al meglio gli anni dell'università. Molte di quelle mail denuncia-

no invece l'evidenza di una misura non ancora trovata, di un linguaggio incerto. In alcune missive si può perfino riscontrare uno stile da *social network*, in cui il mittente può giungere anche a *omettere* il proprio nome e cognome.

Oltre ai messaggi che lasciano dubbi sul futuro, avvengono però anche scambi epistolari di tenore diverso, divertenti e costruttivi, in cui i punti di vista emergono con schiettezza. Due studentesse, distanti nel tempo, poste di fronte a un compito che non erano in grado di svolgere, hanno preferito indirizzarmi due lettere scritte sullo stesso foglio della prova. Nella prima, mi si rimproverava un po' il fatto che non fosse possibile copiare. La mia rigidità su questo punto è in effetti, agli occhi di molti studenti, eccessiva. Dovei concedere una sbirciatina almeno agli appunti. Era anche una lettera a suo modo rispettosa del gioco delle parti, ma che testimoniava l'impotenza di fronte a un manuale da studiare. Nella seconda, il tono era diverso. La studentessa, tutto sommato, dava ragione alla mia intransigenza e ammetteva che non conosceva la seconda guerra mondiale fosse un fatto un po' grave. La descrizione dei retroscena della vigilia della prova era divertente, raccontata con grande vivacità. Con ironia mi metteva a conoscenza dello stato di agitazione generale, della bufera social che si era scatenata, della disperazione per l'impossibilità di copiare, e concludeva, in modo fintamente mesto, dicendo che,

dopotutto, bastava studiare. La distanza tra quella descrizione, così brillante e ben scritta, e una prova d'esame neanche tentata era inspiegabile. Naturalmente, le è poi stato sufficiente insistere con un po' più di tenacia per superare un ostacolo decisamente sormontabile. Peraltro, in quella missiva, mi rendeva edotto dell'esistenza di Facebook, non potendo dare per scontato, a causa della mia età avanzata, che conoscessi quel mezzo. Mi è sembrata una premura apprezzabile.

5. La partecipazione impropria: i genitori

Li vedi spuntare all'improvviso e prendi in considerazione varie possibilità: un collega che non conosci, un ospite di qualche iniziativa a cui non si è data la dovuta attenzione. Poi, scartate queste ipotesi, pensi a un'ammirevole iscrizione all'università in età non canonica. Insomma, quando vedi una signora o un signore circolare per i corridoi e, poi, accomodarsi insieme a un ragazzo nel tuo studio, non immagini immediatamente che possa trattarsi di un "accompagnatore". Scopri poi con sconcerto che il ragazzo seduto accanto a lui, nel tuo studio, è il figlio, iscritto regolarmente all'università. Altri genitori circolano il giorno degli esami per dare incoraggiamento al proprio pargolo, per "controllare" che tutto si svolga regolarmente, oppure per protestare perché il figlio, nelle prove precedenti, è stato bocciato.

Questa presenza, davvero impropria, è il funerale dell'autonomia generazionale e il rinvio *sine die* dell'età adulta. Si tratta, è vero, di una partecipazione non sistematica, progressivamente ridotta negli anni, ma pur sempre inquietante. Non voglio fare l'anziano che ricorda i bei tempi andati, ma quando ero studente i genitori apparivano solo al momento della discussione della tesi di laurea, per partecipare alla chiusura di una fase della vita dei propri figli. Mai un genitore poteva ingerirsi in affari che riguardavano uno studente: non immagino mia madre o mio padre seduti accanto a me mentre parlo con un docente, e non riesco a farlo per tutti i compagni di studio che ho avuto.

I genitori si manifestano in cinque modi possibili: il primo è nello studio del docente, accanto al figlio/a che, pur dotato di favella, lascia che sia il genitore a parlare.

Una seconda possibilità consiste nel semplice supporto psicologico e morale in occasione delle prove d'esame e, pur risultando una presenza impropria, nella maggior parte dei casi, in questo ruolo, il genitore non appare invadente nei confronti del docente. L'esito dell'esame, soddisfacente o meno, è, il più delle volte, accettato.

La terza forma denota invece diffidenza, se non ostilità. Qualche anno fa, prima di una prova scritta, un genitore si è accomodato nell'aula insieme agli studenti, manifestando la volontà di controllare il regola-

re svolgimento dell'esame. A quel punto, la tentazione di chiamare le forze dell'ordine è stata forte, ma ciò avrebbe significato complicare la vita a molti studenti. Dunque, ho lasciato che assistesse e, terminata la prova, gli ho chiesto di espormi il problema: il figlio era stato bocciato già tre volte. Quel genitore riteneva che il problema fosse l'esame, non l'impegno del ragazzo. Nel suo empito protettivo non considerava che era proprio quell'eccesso di protezione a rendere il figlio ancora meno solerte.

Il quarto tipo assume le forme di un'impropria *class action*, sostitutiva delle rappresentanze studentesche presenti in ogni ateneo. Nel 2011 l'alta percentuale di bocciati generò una protesta che arrivò a coinvolgere il preside della facoltà, perfino il rettore. Il conflitto si spense sul nascere quando si seppe che avevo le prove schiaccianti della scarsa preparazione degli studenti bocciati, perché gli esami erano stati svolti in forma scritta. Non ci fu neanche bisogno di esibire "le prove": i genitori si ritirarono in buon ordine.

L'ultimo caso assume la forma della supplica. Il ragionamento su cui si fonda è chiaro: se oggi i giovani non hanno speranze di trovare un'occupazione, perché accanirsi contro di loro bocciandoli agli esami?

Lungi dal rilevare la mortificazione cui espongono i propri figli, persone ormai adulte che dovrebbero rifiutare ogni atteggiamento iperprotettivo da parte delle famiglie, alcuni genitori ritengono che

sostituirsi ai ragazzi nella gestione delle dinamiche universitarie possa essere accettabile ed efficace. A prescindere dall'esatta conoscenza degli eventi, si mostrano pregiudizialmente d'accordo con la versione dei figli e sembrano curarsi solamente degli effetti e non delle cause.

Anche se si tratta di casi ormai rarissimi, questa realtà racconta come, in anni recenti, alcuni genitori abbiano contribuito alla mancata autonomia dei ragazzi e come questi ultimi abbiano accettato passivamente che ciò accadesse.

LA RILEVAZIONE OGGETTIVA

1. *Una lingua sconosciuta*

Insegno storia, d'accordo, ma sono convinto che la corretta esposizione in italiano sia un elemento imprescindibile per la preparazione universitaria: un pessimo italiano in una prova di Storia contemporanea sufficiente – a mio avviso – deve essere valutato come una penalità, un limite, non può essere accantonato nel giudizio finale. La storia, peraltro, non richiede un linguaggio "specialistico", si accontenta di un buon uso della lingua. Ciò che emerge dalla lettura dei compiti di qualche anno fa è, invece, una competenza linguistica media assolutamente insufficiente.

Sostantivi e aggettivi viaggiano senza essere ancorati a un campo semantico coerente o senza essere associati in modo congruo, avventurose forme verbali compongono coniugazioni fantasiose: questo è il repertorio che spesso mi sono trovato di fronte al momento della correzione. Non è un bello spettacolo. Anche nel campo dell'ortografia si riscontrano errori

che avrebbero dovuto ricevere sanzione ben prima del ciclo universitario.

Il primo elenco è relativo all'abbondanza di geminazioni improprie delle consonanti: *abolire, belligerante, debbellamento, debbiti, disagi, eccezione, inflazione, insurrezione, legittimare, nazismo, piantaggioni*, e così via. Molto più raramente ci si imbatte nell'errore contrario: *abattuto, aled, controllo, inescò, raziali, territorio*.

Si può immaginare, quindi, che una delle prime difficoltà sia da riferirsi alla mancata distinzione tra il dialetto, la lingua parlata e la lingua ufficiale. A sostegno di tale tesi la confusione tra la *t* e la *d*: *diddatoriale, atitudine, brigade, incudono, dedido, fontamentale, intimidazioni, degratazione*; così pure tra la *c* e la *g*: «cinge», dal verbo «cingere», diventa *cince, agme* può sostituire «acme», *secrete* «secrete», *abdigare* «abdicare»; avviene lo stesso tra la *q* e la *c*, talvolta l'incertezza viene sciolta utilizzando entrambe le consonanti: *conquistò* o la sua variante *conquistati*; in altri casi ci si accontenta della consonante sbagliata: *risquotere* o *persequitare*.

L'incresciosa verifica dei limiti ortografici degli studenti riguarda anche il verbo «avere»; e la confusione tra *a* e *ha* si impone pure all'università: «Infatti la Gran Bretagna fu una delle prime nazioni europee *ha* godere di grandi vantaggi»; «c'erano diversi scontenti della popolazione che portò a rivolte e disoccupazione da un po' in tutte le nazioni come l'Italia che *haveva*

pure problemi con le istituzioni sociali politiche»; «il fascismo inizia *ha* porre le proprie basi». L'*h*, oltre a essere di troppo, può anche mancare: «Il governo Crispi *a* due fasi in Italia».

Spero di poter attribuire alla sola distrazione un *naschono*.

Secondo alcuni studenti, poi, i verbi ausiliari «essere» e «avere» possono ricoprire la stessa funzione, risultano **intercambiabili**: «La guerra *ha* terminato»; «in Russia *c'ha* Stalin, negli Stati Uniti *c'ha* il capitalismo».

Così, anche un verbo **declinato al singolare** può attribuirsi a un soggetto o a **un oggetto plurale**. Possiamo leggere: «Ci *fù* nello stesso tempo *delle* vere "purghe" attuate sotto Stalin». Il problema della concordanza tra verbo e soggetto si complica ancor più se si cambia repentinamente quest'ultimo nel corso **dello** stesso periodo: «La prima Internazionale si *riferisce* alle rivolte operaie i quali volevano ottenere un aumento del salario, la diminuzione delle ore lavorative»; «Hitler dopo l'invasione della Polonia si poté dire che la seconda guerra mondiale era iniziata».

Come se non bastasse, quando si usa il verbo adeguato, il **passato remoto** è pronto a compiere la sua opera di sabotaggio: *infliggerono, nacquerono, insignò* (peraltro utilizzato al posto di «insediò»). Talvolta, il mistero del **passato remoto** e la confusione tra la *t* e la *d* si combinano, con il risultato che *diete* non è più un regime alimentare ma il **passato remoto** di «dare».

C'è molto da dire anche sulle scelte lessicali. Per parlare della leadership di un partito i verbi «guidare» o «dirigere» sono caduti in disuso, a loro generalmente si preferisce l'aura militare del verbo *capitanare*: confesso che non ho mai compreso la ragione della sua diffusione e del suo successo tra i miei studenti. Garibaldi è uno dei soggetti preferiti da accostare a tale verbo.

La scelta di un verbo può rompere l'incantesimo delle risposte corrette. L'improvviso sgretolamento del loro tono può essere causato anche da un verbo assolutamente imprevisto: «La scena venne *sgominata* da due grandi partiti». Verbi che hanno significati del tutto inservibili per comporre la frase sperata saltano fuori come funghi: «Ma *appostare* una politica così importante era difficile»; così come altri vengono confusi per assonanza: è il caso della fantomatica spedizione etiopica voluta da Giolitti per *rivendicare* la sconfitta di Adua e della volta in cui «Stalini riuscì a *rimarginare* Drotskis». Lo stesso Giolitti aveva cercato di *salvaguardare* lo scandalo della Banca romana senza riuscirci e intendeva pure *risollevar*e la crisi economica. E sempre a proposito di crisi economica, quella che colpì gli Stati Uniti nel 1929 si *dilaniò* poi in Europa. Le tasse possono essere *inserite*, una mossa può essere *colpita*, l'economia può *scarseggiare*, un partito può essere *messo in atto* o *divulgato*, le leggi non approvate, emanate, varate ma *effettuate*.

I verbi, insomma, sembrano sorteggiati, non scelti. Difficile stabilire se per l'incapacità di cogliere la rilevanza del loro uso, per la povertà lessicale o per l'errata convinzione che porta gli studenti a ritenere esista una vasta platea di sinonimi possibili. Nel caso contrario, la povertà del vocabolario si manifesta sotto forma di ripetizioni: lo stesso verbo viene utilizzato per rispondere a domande diverse, anche quando non è assolutamente appropriato.

L'uso degli articoli determinativi e indeterminativi mostra che l'acquisizione delle competenze elementari non è affatto scontata; i bisticci più frequenti avvengono a proposito dell'apostrofo. Ma l'arbitrio relativo all'apostrofo non riguarda solamente gli articoli. La sua comparsa improvvisa, o la sua assenza, non ha prevalenze, come nel caso di *d'apprima*, *d'accordo*, *dal tronco*.

La lingua italiana è il campo in cui le parole possono essere scomposte e ricomposte continuamente: gli aggettivi sembrano creati dal nulla: *logorosa* e *bellicati*; i sostantivi hanno solo qualche assonanza con quelli corretti: *collassamento*, *sbarcazione*, *stemina-zione*, *misfatta*; mentre altri sono combinati in sintesi creative e improbabili: *propizionismo*, un insieme di protezionismo e proibizionismo, *barricata aerea*, una sorta di ostacolo sulle nuvole, capace di creare ostruzione e intralcio.

Un vocabolario povero non consente a molti studenti di utilizzare nelle risposte i termini adeguati.

L'uso dei sostantivi e degli aggettivi nonché il tentativo di abbinarli in modo congruo sono esposti al rischio di costruzioni sintattiche e storiche tanto più improprie quanto più avventate. Molti studenti non si fanno domande prima di dare una risposta, mostrando una completa disabitudine a ragionare sull'uso dei termini. In altri casi, si arriva poi a inconsapevoli ricostruzioni di fantasia, riferite peraltro in un italiano assai incerto.

La mancata coerenza tra aggettivo e sostantivo rende alcune frasi davvero imprevedibili: «Le potenze vincitrici della seconda guerra mondiale furono spinte a cercare basi più stabili e regole *vivaci* per i rapporti internazionali». Ma se le regole *vivaci* possono far sorridere, bisogna immaginare che c'è chi descrive una crisi economica *eccellente*. Sorprendente è il *bisogno* di tasse sentito dalla popolazione durante il periodo giolittiano. Il clima *uforico* precedette il crollo di Wall Street e la riduzione *sull'astrico*. E la bonifica può trasformarsi in un'operazione bancaria divenendo un *bonifico*.

L'abolizione della categoria del tempo a vantaggio di un eterno presente reca con sé la sistematica sovrapposizione dello spazio e del tempo: ne consegue che i fatti storici non siano avvenuti nel passato ma altrove.

Piuttosto contorta è, in genere, anche la costruzione delle frasi che abbiano al loro interno una negazione: uno dei problemi dell'Italia, dopo l'Unità, era la «non lingua comune»; la Triplice Alleanza prevedeva «il non attacco armato» tra i contraenti; la ca-

ratteristica fondamentale del regime fascista, oltre al totalitarismo e all'autarchia, era il «non rispetto delle disuguaglianze».

La punteggiatura, dalla sua, non se la passa meglio, sembra un costituente sconosciuto della scrittura, forse un vezzo. Avari di punti e virgole, si è però generosissimi con gli accenti. Ha grande successo il *fi* per il passato remoto del verbo «essere»; più di nicchia il *trà* o il *và*.

Se si guarda poi alla pluralità degli errori appena elencati, vi sono frasi in grado di accoglierne un vasto repertorio. In risposta a una domanda sulla marcia su Roma, leggo: «La marcia *a* così inizio quando il comandante si *cince* di filo spinato». Cosa si intendesse con «filo spinato» è assai arduo da decriptare.

Si può rilevare poi come, nell'articolazione del discorso, le ripetizioni superflue rischiano di banalizzare un concetto invece di chiarirlo: «Questo partito divenne sempre più potente, fino a crescere sempre di più»; «l'Ovest era praticamente il West». Riporto solo esempi brevi, perché molto spazio occuperebbero le risposte, fortunatamente non così numerose, che sembrano trattati i cui pochi concetti vengono ripetuti all'infinito.

Come già accennato, si riscontrano problemi anche nell'atto formale della scrittura: una grande parte degli studenti, infatti, scrive in stampatello. Inoltre, si rileva un'incapacità diffusa di abbandonare la struttura

schematica degli appunti. A proposito del 1848: «Aumento tassa sul macinato, aumento della spesa pubblica, penuria economica nei paesi europei. Contatto con la Russia. Crisi dell'agricoltura e dell'industria. Il centro di radiazione fu la Francia con a capo Luigi Filippo d'Orlins».

Non si tratta di un caso isolato, ma tra quelli selezionati è forse esemplare. Lo sforzo appare del tutto mnemonico, basato su una lista di motivi poco coerenti con la domanda. Si noti come il termine «irradiazione» non venga proprio colto, e si preferisca utilizzare, in questo caso, *radiazione*, mentre in un altro elaborato si era optato per *irritazione*.

Gli studenti sono una fabbrica incessante di neologismi che, con ogni probabilità, non troveranno certificazione nei prossimi dizionari della lingua italiana. A volte il neologismo assume un vago, quanto involontario, sapore futurista: è il caso della formazione politica dei *bombartisti*, che si scissero dai democratici nel corso del periodo liberale in Italia. I neutralisti italiani, nel frattempo, possono diventare *naturalisti*. Altre volte il neologismo implica un buon livello di creatività, come nel caso di *technichologie*.

Capita anche che una risposta sia così aggrovigliata da richiedere una sorta di deforestazione ai fini della comprensione: «La Rivoluzione Russa fu quasi una causa, della I Guerra Mondiale scoppiata agli inizi del 1900. Forze presenti in questa guerra furono gli Urss,

che predominavano praticamente su tutta la scena. Presenti come schieramenti vi erano Melscevichi e Bolscevichi con ideologie ben diverse. In ripresa degli Urss, all'argomento Urss, si può dire che questi appartenevano politiche estere e politiche interne con obiettivi tendenti a recuperare danni precedenti alla guerra o causati dalla guerra stessa».

In molti casi, dunque, le parti del discorso sembrano vagare nell'aula dell'esame prima di imprimersi sul foglio di carta che costituirà poi la prova. L'irrilevanza dei termini usati si sposa, a volte, con costruzioni assai contorte. Si deve prendere atto, amaramente, che anche quegli automatismi grammaticali minimi che dovrebbero essere dati per acquisiti, perché patrimonio della formazione primaria, spesso non sono affatto scontati. Non si tratta dunque di sciatteria o di un atteggiamento strafottente da parte degli studenti, ma della mancanza dei fondamentali riferimenti linguistici e logici.

Alla riduzione in frantumi della lingua italiana si può sommare la mai decollata conoscenza delle lingue straniere. Le incursioni nel dizionario inglese non appaiono sempre felici. Per brevità basterà citare l'esempio fulminante del termine leader, reso con *lider* o *l'ider*; il Welfare State diventa il *Welfer-state*; Wall Street trova la sua ridefinizione in *Woltstreech* o *Wolstreet*; Pearl Harbor può trasformarsi nei più svariati toponimi. La mancata conoscenza delle lingue e

l'incapacità di fissare alcuni punti chiave del manuale rendono grottesche alcune definizioni e le parole del testo diventano così suoni che vengono riprodotti per assonanza. Il New Deal può trasformarsi in *Newalt* o in un inaspettato *new dilan*, la bomba atomica è stata sganciata su *Kawasaki*, l'operazione Overlord, cioè lo sbarco in Normandia, può essere confusa con la trasmissione televisiva *Overland*.

L'invasione di termini inglesi, frequentemente storpiati, è il trionfo del paradosso di una lingua ignota ma abusata.

È difficile trovarsi a proprio agio con lingue diverse dalla propria, quando perfino quest'ultima, che dovrebbe essere il punto di partenza per apprenderne altre, è largamente sconosciuta.

2. La storia trasformata in individuo

I modi di dire, talvolta storpiati, trionfano nelle descrizioni di personaggi o di conflitti. Da quando Berlusconi, nel 1994, l'ha utilizzata, l'espressione «scendere in campo» è diventata la metafora tra le più utilizzate e ancora non perde vitalità tra alcuni studenti: «Morto Lenin entra in campo Stalin». Modi di dire più tradizionali trovano posto quando si parla di Garibaldi che «si batté per tutta l'Italia in lungo e in largo» oppure «con mille peripezie»; mentre altri vengono stravolti, come nel caso della «svolta della medaglia», riferita all'intervento statunitense nella prima guerra mondia-

le. Compaiono talvolta anche *incipit* fiabeschi, come «un bel giorno».

Ma se i modi di dire, usati in modo corretto o meno, banalizzano le risposte, le espressioni, che in genere si utilizzano per descrivere uno stato d'animo o l'aspetto fisico di una persona, possono essere riferite a governi, nazioni o Stati: attraverso l'autostrada dei buoni sentimenti, si giunge alla personalizzazione di intere nazioni. La dinamica privata ed emotiva alla base di tali scelte lessicali non deriva solamente dalla scarsa conoscenza della storia, ma anche dall'incapacità di comprendere quali siano i decisori, quali le competenze effettive, di ogni singola parte istituzionale. Alcuni studenti pensano di riuscire a cogliere i motivi di risoluzioni decisive negli umori di un momento, attribuibili, senza distinzioni, alle istituzioni e alla società. Tale pretesa, ovviamente, inficia qualsiasi spiegazione più strutturata dei conflitti e sostiene i frequenti e stravaganti tentativi di descrivere lo stato d'animo di uno Stato.

Un intero continente, l'Europa, tra Ottocento e Novecento, può apparire *frastornato*, perché «ne ha viste di cotte e di crude». Alla base della Grande Guerra vi sono i rapporti già *frastagliati* tra le nazioni. La Germania entra nella prima guerra mondiale perché *infastidita* dallo schieramento delle truppe russe o perché *stanca* dell'alleanza tra la Russia e l'Austria (un accordo inventato che avrebbe portato all'occupazione del

territorio tedesco da parte dei russi). Sulla Germania e sulla sua partecipazione al primo conflitto mondiale si addensano le descrizioni umorali, irrazionali: dopo l'intervento russo in favore della Serbia, la «Germania si sente offesa e dichiara guerra alla Serbia e alla Russia». Se la Germania, in quella fase storica, era stanca di subire, proprio alla sua tenuta si devono invece i suoi successi seguenti, quando affrontò il Giappone e la Cina [*sic*] senza mostrare «segni di stanchezza». Il richiamo della condizione psico-fisica di intere nazioni può trasformarsi in una metafora moraleggiante: le potenze mondiali, dopo il secondo conflitto mondiale, «non erano stanche di guerreggiare!».

Per ciò che riguarda la partecipazione dell'Italia alla Grande Guerra, la motivazione può essere rintracciata nel senso di tradimento che provava: «L'Italia in un primo momento rimase neutrale, poi sentitasi tradita dall'Austria per non essere stata informata della dichiarazione di guerra contro la Serbia» decise di intervenire. E l'Austria si prese la sua rivincita a Caporetto, dove *sconvolse* le truppe italiane. La Germania uscì «amareggiata da ciò che era avvenuto», da un primo conflitto mondiale terminato nel 1918, seguito da malattie e «analfabetismo dovuto anche alla mancanza di soldi». L'impresa africana di Mussolini non generò risposte politiche precise in ambito internazionale, ma *antipatia*, sentimento che aumentò ulteriormente dopo la decisione italiana di allearsi con Hitler. Anche le

nazioni possono rimanere *amareggiate*: è il caso dell'Italia in relazione alla «vittoria mutilata», momento che viene riferito con grande partecipazione personale, anche se la domanda era relativa alla ricostruzione del secondo dopoguerra.

La crisi del 1929 creò una spaccatura tra Nord e Sud Italia: essa non comportò particolari conseguenze emotive al Nord, mentre il «meridione e le isole ne furono affrante». Allo stesso modo, una crisi internazionale si può sovrapporre alla rottura di un legame sentimentale: dopo la seconda guerra mondiale, improvvisamente, gli Stati Uniti e l'Unione Sovietica «si accorsero di non avere nulla in comune». Questa scoperta le portò a un «rapporto molto freddo che fece preoccupare tutti gli altri Stati». Insomma, per dispiacere o per timore, anche altre nazioni si trovarono coinvolte in una vicenda che ricordava da vicino una vera e propria crisi matrimoniale.

Un'altra strategia retorica con cui si cerca di sopperire alla scarsa formazione consiste nella generosa elargizione di giudizi morali, a volte utilizzati in modo piuttosto **generico**. Si fa ricorso a questa tattica quando, per **esempio**, non si intende indicare chi abbia prevalso nel primo conflitto mondiale: «Nessuno ne esce vittorioso, sorgono soltanto problemi e disaccordi politici e migliaia di vittime».

Come forma di partecipazione alle sciagure della storia, molti studenti calcano la mano sulla dramma-

ticità di alcuni passaggi. Il sostantivo «sangue» è uno dei termini più ricorrenti nei tentativi di restituire la misura dell'estremo sacrificio imposto talvolta dalla storia. Così abbiamo le «stragi di sangue» del 1905 in Russia, o un periodo «colmo di sangue» durante il Terzo Reich, mentre i partigiani versavano «litri di sangue» per la causa della libertà. Nella descrizione delle persecuzioni naziste, gli aggettivi più tragici hanno la meglio su una costruzione dei fatti misurata, che più si addirebbe a un esame di storia: «La popolazione stava perseguitata da Hitler in maniera morbosa e senza pietà».

La drammatizzazione apre le porte allo sdegno, alla presa di distanza dalle pagine più nere della storia: «L'inizio della seconda guerra mondiale fu l'inizio di un grande e memorabile errore da parte dell'umanità».

Alla fine, in ogni caso, prevale la visione secondo cui il bene riesce quasi sempre a trionfare. Nel caso delle dittature, ad esempio, è chiaro che sono destinate «a finire male a causa delle ribellioni»; infatti, non sfuggendo a questa legge generale, «anche il fascismo ebbe sì la sua durata, ma anche la sua conclusione».

Personalizzazione e giudizio morale possono anche fondersi. La guerra di secessione è stata combattuta per «far capire alle altre potenze che loro avevano un potere superiore»; poi, a questo punto, non può mancare un commento morale sulla dura realtà delle

cose: «Però nonostante le condizioni di vita migliorino, come sempre sono sempre i più deboli che ci rimetteranno».

Ai giudizi morali si aggiunge enfasi, per rafforzare il tono drammatico del racconto, con aggettivi o avverbi che ne estremizzano il contenuto: «Anche i vincitori della prima guerra mondiale accusarono ferite negative»; l'Italia, dopo la guerra, era una nazione «estremamente distrutta». L'intenzione di descrivere le condizioni di lavoro esasperanti di donne e bambini, chiamati a sostituire gli uomini durante le due guerre, fa diventare *esasperate* le ore lavorative. Senza contare che la risposta richiesta era relativa alla seconda rivoluzione industriale.

Se poi nella domanda è compreso un lemma che suggerisce un riferimento alla tragedia, la via maestra è aperta a molti studenti, che per descrivere la «crisi» di fine secolo inventano guerre mai avvenute.

A volte lo slancio enfatico prende il sopravvento e si trasforma in disinvolute filosofie della storia. Le affermazioni appaiono tanto perentorie quanto vaghe: «Come si ripete la storia, così si ripetono gli eventi anche nella crisi di fine secolo». È superfluo, ovviamente, riferire quanto fosse immaginaria la crisi di fine secolo descritta.

Espressioni legate agli stati d'animo, alle fragilità psicologiche e alle difficoltà materiali sono impiegate nelle risposte sommarie. Quanto più è vaga la cono-

scenza storica, tanto più si ricorre a termini impropri, che non hanno attinenza con quanto richiesto e che tentano nessi disperati tra l'orrore del sangue, la condanna morale della guerra e l'enfasi dettata dai buoni sentimenti. E i buoni sentimenti affiorano in modo inversamente proporzionale rispetto alla preparazione.

Non credo che questo nesso sia casuale. Alla mancanza di conoscenze e, dunque, all'incapacità di elaborazione critica, corrisponde il ricorso al luogo comune, alla partecipazione a distanza, alla facile drammatizzazione di eventi che neanche si conoscono, a goffi tentativi di immedesimazione, alla personalizzazione di apparati. Il fatto che gli studenti, invece di astenersi da una risposta inesatta, preferiscano esprimere un giudizio morale genera il dubbio che si aspettino di essere giudicati positivamente in base al parere espresso e non in base alla conoscenza acquisita; come se l'università avesse l'obiettivo di formare brave persone e non persone preparate. La storia può diventare, nell'insieme di questi atteggiamenti, una grande lezione morale, la conferma dell'eterna lotta tra il bene e il male, la dimostrazione evidente delle analogie tra il passato e il presente. In questo modo, le valutazioni critiche cedono il passo alla banalizzazione, cancellando il senso stesso dello studio delle discipline storiche.

3. Tutto in un punto

«Che ci potesse essere lo spazio, nessuno ancora lo sapeva. E il tempo, Idem: cosa volete che ce ne facesimo del tempo». L'ignoranza del concetto di spazio e di tempo, racconta Qfwfq, protagonista delle *Cosmiche* di Italo Calvino, fu vinta dalle parole della signora a cui sarebbe piaciuto fare le tagliatelle se avesse avuto spazio, e tempo per cucinarle. Un incentivo che bisognerà forse sperimentare per estendere le coordinate spazio-temporali, la cui dilatazione non sembra essere presa in considerazione.

Il danno è più profondo di quanto appaia a prima vista: saper distinguere tempi e distanze non è semplicemente un'acquisizione culturale, è una necessità esistenziale, è la capacità di dare ordini di grandezza e profondità. La struttura del nostro ragionamento ha bisogno di quelle coordinate, che costituiscono uno strumento indispensabile per la vita associata: il senso del contesto. Senza questi elementi, la storia e la geografia offrono una serie di informazioni che si accavalano una sopra l'altra, mescolandosi in modo casuale.

In molti studenti emerge, inconsapevolmente, un orientamento perniciosissimo: pensano che la storia, seppur recente, appartenga già al passato, non abbia vincoli con il presente. Il tempo che si vive, quindi, non ha legami con ciò che lo ha preceduto; il passato è una dimensione indifferenziata e viene letto, nella

maggior parte dei casi, proiettando il presente indietro nel tempo.

Anche su questo versante, gli studenti di Lettere appaiono già in partenza più preparati, e alcuni di loro sono pronti ad appassionarsi alla storia una volta entrati in aula. Un peso minore alla materia viene accordato dagli studenti dei corsi professionalizzanti o di altri indirizzi. Considerando il numero degli iscritti, si può sostenere che la maggior parte dei giovani, che pure frequenta corsi di scienze umane, per non calcolare coloro che hanno chiuso il loro ciclo di istruzione dopo la scuola secondaria, tende a non dare rilievo alla storia.

Lo spazio ridotto del nostro paradigma esistenziale diventa così eterno, si può dilatare all'indietro e proiettare in un futuro senza slancio, generato dalle pulsioni del momento. I comportamenti sociali, gli strumenti della comunicazione, i sistemi politici e costituzionali sono spesso letti come fenomeni del tempo attuale, che si possono adattare a tempi storici diversi, come se i mezzi, l'organizzazione sociale e politica, i comportamenti dell'umanità fossero gli stessi da sempre. Difficile immaginare una società senza televisione, di cui, secondo alcuni studenti, fecero uso per la loro propaganda sia Roosevelt sia Mussolini. E così, al pari della televisione, anche altri oggetti oggi di uso comune avrebbero conosciuto una certa diffusione già in tempi relativamente lontani: poco dopo l'Unità d'I-

talia «la qualità della vita migliorò e le nuove abitazioni erano più accoglienti e maggiore fu l'utilizzo di elettrodomestici di massa come la radio, la cucina a gas». Difficile immaginare un mondo in cui non solo non esistevano i cellulari, ma neanche il telefono fisso era così diffuso. Più facile che la bomba atomica diventi un'acquisizione militare dell'inizio del Novecento.

L'espunzione della storia dai fondamenti della conoscenza è certamente in linea con il clima culturale generale, che sembra piegato al presente. I momenti salienti della storia erano conosciuti dalle precedenti generazioni perché parte di un patrimonio collettivo. Oggi, secondo alcuni studenti, Roma è divenuta italiana nel 1910; i comunisti hanno governato a lungo il nostro paese; la Costituzione non è quasi mai successiva al fascismo, alla Resistenza e alla nascita della Repubblica.

Se poi si cercano riferimenti nella storia di altri paesi, crollano pure le certezze che dovrebbero essere parte del bagaglio scolastico: la presa della Bastiglia non è più un episodio simbolo della Rivoluzione francese ma della rivoluzione del 1848; Luigi Napoleone mise fine al secondo impero invece di esserne il creatore e, per ciò che riguarda la storia tedesca, è frequente la confusione tra l'unificazione tedesca del 1871 e la divisione della Germania dopo il secondo conflitto mondiale.

L'incapacità di cogliere la concatenazione cronologica dei fatti non permette di supplire con il ra-

gionamento all'assenza di memoria degli eventi e dei processi storici. All'ignoranza temporale si aggiunge quella politica, così le scelte politicamente suicide si configurano come ipotesi contemplabili: nella Francia del 1848, il maggior trionfo repubblicano può essere la nomina di un re; e se i repubblicani eleggono il re, come forma di gentile restituzione, alcuni re danno vita alla Repubblica. I paradossi politici continuano quando i reazionari si pongono come obiettivo la ste-sura della Costituzione e gli industriali ottocenteschi, per non essere da meno, «fanno in modo che si possa affermare il movimento operaio». Capita pure che i moderati, come Cavour, portino avanti le idee di Mazzini e della Giovine Italia, papa Benedetto XV e Luigi Sturzo fondino il Partito socialista e Giolitti divenga il capo del movimento operaio e contadino. Mussolini, nel frattempo, fonda un Partito popolare unitario e Stalin si trasfigura in un fervente socialdemocratico.

Senza esagerare con le citazioni dirette delle risposte, le due distorsioni, quella temporale e quella politica, possono anche trovare momenti di sintesi, finendo per comporre un intricato puzzle in cui momenti storici, personaggi e schieramenti vengono ripetutamente confusi, mostrando le carenze della preparazione pregressa.

Se è comprensibile che raramente, alla fine della scuola superiore, si possa giungere a chiudere il programma con la storia più recente, per quanto riguarda

l'Ottocento la conoscenza manualistica dovrebbe essere garantita.

Invece il nostro paese, per alcuni studenti, era diviso in imperi (tra questi «l'Impero pontificio»), e solo con l'impresa dei Mille «tutti gli Imperi vennero liberati». Ma anche superato il periodo preunitario, già il primo atto, e cioè la **proclamazione** del Regno d'Italia e di Roma capitale in **Parlamento**, si trasforma nell'incontro di Teano. Quando poi, nella stessa risposta, si legge «Napoleone III e Cavour firmano Patti lateranensi un armistizio secondo il quale la Francia sarebbe entrata in aiuto dell'Italia in caso di attacco Austriaco...», è chiaro che manca qualsiasi possibilità di distinzione tra un secolo e l'altro.

Ci sono poi figure che godono di una longevità impressionante: qualcuno ha citato Garibaldi nell'impresa di Fiume; Lamarmora è ancora a capo dell'esercito durante la seconda guerra mondiale; Depretis riesce ad assistere al miracolo economico degli anni Sessanta del Novecento; il presidente statunitense Wilson è ancora vivo dopo la seconda guerra mondiale; Lenin muore nel 1955. E così via.

Pagine di storia patria vengono ridotte in brandelli con la confusione tra la breccia di Porta Pia e la marcia su Roma. E nella storia internazionale i pochi personaggi che rimangono impressi spesso hanno plurime funzioni: Francisco Franco è ucciso a Sarajevo, mentre il *caudillo* spagnolo può diventare l'attore Franco

Franchi. Anche sugli schieramenti nei conflitti mondiali ci si perde, così come sulle grandi fasi di quegli stessi conflitti e, ahimè, sui loro esiti. Per ciò che riguarda la rotta di Caporetto, le parti possono risultare invertite, con l'esercito tedesco in ritirata o con l'Austria sconfitta dall'Italia. Nella continua confusione tra le due guerre mondiali, accade che pure nel corso del secondo conflitto si ripeta la sconfitta sull'Isonzo e che l'Italia non ottenga risultati soddisfacenti contro la Francia già battuta dai tedeschi.

Insomma, l'esito delle sorti italiane si potrebbe sintetizzare così: «L'Italia ha combattuto la Germania ma l'ebbe vinta la seconda».

Il movimento fascista è spesso confuso con i fasci siciliani e, naturalmente, una volta mandata la palla così avanti bisogna pur correrle dietro e obbligarsi a contorsioni dialettiche per dare coerenza al tutto: i fasci siciliani furono capeggiati da Mussolini e quel movimento costrinse Crispi alla resa. Del fascismo si mettono in evidenza, in modo ricorrente, due tratti principali: la forma dittatoriale e l'operosità indotta nella popolazione, includendo a volte l'elenco delle opere pubbliche realizzate durante il ventennio. La conoscenza del periodo è vacillante per la maggior parte degli studenti dei corsi professionali: per effetto dello strabismo temporale, il regime combatté il brigantaggio, si batté per l'emancipazione della donna e, tra le azioni più incisive, insieme alla battaglia del

grano, varò la legge Bersani. Si può giungere, nell'assenza di ogni riferimento temporale, a una marcia su Roma tentata nel 1970, ma fallita grazie all'intervento del re che dichiarò lo stato d'assedio: la marcia su Roma è uno dei temi riguardo al quale si ricorre spesso a descrizioni di fantasia. E persistono, ovviamente, le incertezze sull'assetto dei poteri pubblici, perché c'è anche la possibilità che Mussolini arrivi «al trono».

Nell'aula universitaria il docente sogna di aprire un dibattito sulla sostanza del fascismo: vorrebbe discutere gli interventi storiografici sulla cifra autoritaria o sull'impronta totalitaria del regime. Sarebbe l'occasione per condividere con gli studenti una riflessione di grande rilievo sulla natura stessa dei totalitarismi. La cruda realtà impone di mettere semplicemente in ordine le coordinate essenziali dei fatti. La difficoltà a ragionare sui tempi induce a rinunciare preventivamente all'analisi delle possibili soluzioni. Quando si giunge agli eventi più vicini, aumentano le possibilità di ricostruzioni da fiction: «Episodi importanti furono, ad esempio, l'intervento del capo della Chiesa Cattolica, con una telefonata, per scongiurare un altro conflitto mondiale, ma stavolta avendo entrambi i paesi a disposizione la bomba atomica». Parrebbe, dunque, che la guerra di Corea venne combattuta tra Giappone e Unione Sovietica per motivi geopolitici: sarebbe stato un conflitto per il **dominio** totale dei Magiuri. Cosa fossero poi i Ma-

giuri, un'area geografica, un popolo o una linea di confine, ancora lo ignoro.

La vicinanza temporale degli ultimi decenni, dunque, non induce a una maggiore chiarezza: anche il secondo dopoguerra è avvolto nell'indistinzione. Può essere considerato ancora tempo di guerra, la Guerra fredda può diventare una guerra di successione del XIX secolo. Al contrario, altri momenti cruciali possono essere spostati in avanti, addirittura attribuendogli date esatte, come nel caso della stipulazione del patto di non aggressione tra la Germania e l'Urss del 26 gennaio del 1939. La perdita continua del filo temporale è in agguato: se l'aggressione tedesca è correttamente indicata dopo la rottura del patto di non aggressione con l'Unione Sovietica, poi si precipita sia nella ricostruzione storica sia nella costruzione del periodo: «La guerra è respinta dallo zar grazie al freddo che c'era dove impediva l'occupazione». La bomba atomica viene sganciata il 9 agosto 1945 e un mese dopo, l'8 settembre 1945, si giunge all'armistizio e al suicidio di Hitler.

E neanche quando si tratta della storia d'Italia c'è traccia di una maggiore conoscenza: si fondono Sinistra storica e De Gasperi, si immaginano fantasiosi governi di sinistra, negli anni che vanno dal 1950 al 1990. In un paio di visioni entusiaste del miracolo economico si affiancano la scoperta dell'elettricità, del motore a scoppio e della televisione a tre canali a quella dell'Aids.

Se la storia esce sconfitta, anche la geografia mostra profonde ferite. Mi pare piuttosto allarmante il fatto che molti studenti non abbiano un'idea chiara dell'Europa, qualcuno non sa collocare nello spazio Francia, Spagna, Gran Bretagna e Germania; pochissimi conoscono la geografia della parte centrale e orientale del continente europeo. Alcuni sanno che gli Stati Uniti stanno "a sinistra", considerata la collocazione sulla carta geografica divisa in emisferi, cioè a ovest rispetto al nostro paese; i continenti extraeuropei rimangono poi avvolti in una nebbia perenne. L'Africa è "sotto" l'Europa ma, a parte l'Egitto e qualche paese che si affaccia sul Mediterraneo, non si conoscono altri Stati pure importanti del continente africano, e spesso si stenta a dare una collocazione esatta anche a quelli di cui si conosce il nome. In una tesi dedicata alle pagine di politica estera del «Corriere della Sera» tra la fine del XIX secolo e la vigilia della guerra, lessi che il direttore del giornale non vedeva di buon occhio un'espansione italiana nell'*Algeria adriatica*. Non la presi bene.

Se l'Africa non è particolarmente conosciuta, l'Asia è ancora più avvolta nel mistero. Quando il collega di Storia delle relazioni internazionali, insospettito dallo scarso orientamento di uno studente a proposito della guerra del Vietnam, arrivò a chiedergli dove si trovasse proprio il Vietnam, scoprimmo increduli che poteva trovarsi nella Germania del Sud. Basi fragili riescono

raramente a emancipare i ragazzi dalla visione classica della Terra divisa in due emisferi, facendogli perdere il concetto di sfericità. Mi pare di poter affermare che per molti studenti valga solamente il proprio punto di vista, nel senso letterale del termine, come se il mondo si potesse misurare a partire dalla posizione che ognuno di noi occupa in un preciso momento.

In questo modo, è difficile stabilire una relazione o una distanza, per esempio, tra Giappone e Stati Uniti, perché per troppo tempo i due Stati si sono trovati uno «all'estrema destra» e uno «all'estrema sinistra» della mappa osservata. Quando in aula si spiega il conflitto che li ha visti contrapporsi, dall'incursione giapponese a Pearl Harbor all'entrata in guerra degli Stati Uniti, non si riesce subito a far comprendere a tutti che quella distanza "spianata" sulla carta è solo una rappresentazione lineare, e che dunque sia stato possibile per il Giappone inviare la propria flotta aerea verso est e raggiungere la base navale statunitense. La dotazione di grandi carte geografiche e storico-geografiche aiuterebbe la spiegazione, ma sembrano ormai un bene estinto. Quegli strumenti pressoché scomparsi darebbero al docente la possibilità di aiutare gli studenti a ripristinare le nozioni di geografia fisica e politica perse nei meandri degli anni scolastici.

Si tratta di una "perdita" di conoscenza che non colpisce soltanto gli studenti e non soltanto gli italiani. Tom Nichols (2018) ha riportato un sondaggio svolto

nel 2014 dal «Washington Post» circa l'opportunità di un intervento militare statunitense contro la Russia in Ucraina: poche persone, tra le tante intervistate, sapevano collocare, grosso modo, lo Stato in questione, e tra i più convinti assertori dell'intervento vi erano coloro i quali ritenevano che l'Ucraina si trovasse in Sud America o in Oceania.

La cognizione minima della posizione degli Stati è divenuta ormai una necessità primaria in un mondo interconnesso. La geografia politica del passato sfida l'idea del mondo fissato in un punto. E ciò vale anche per la conoscenza dell'Italia.

«Nel 1860 sbarco in Sicilia Garibaldi con un esercito di 1000 volontari che sconfissero l'Austria»; ma anche: «Napoleone decise di stringere il patto di alleanza con l'Italia che però gli avrebbe concesso l'Alsazia e la Lorena...». Il cortocircuito storico-geografico conduce alla possibilità di individuare uno degli obiettivi di Cavour nel «portare il Piemonte in Italia». L'azzardo geografico si lega alla nebbia storica quando si sostiene che quella stessa regione, «prima di appartenere all'Italia, faceva parte dell'Impero asburgico».

Così pure, in riferimento allo sviluppo del Giappone nell'Ottocento, ci si avventura in una ricostruzione fantasiosa, secondo la quale «la Cina e il Giappone volevano tentare in entrambe di colonizzare una parte dell'Alaska, però alla fine accadde che i giapponesi per sconfiggere i cinesi, diedero vita ai boxers». E se

tutta la parte storica è a dir poco azzardata, ci si può chiedere quali cognizioni si abbiano sulla collocazione geografica dell'Alaska e perché nell'Ottocento sia la Cina sia il Giappone avrebbero dovuto avere l'obiettivo di colonizzarla.

All'assenza di coordinate anche solo approssimative, si aggiunge poi la confusione sul valore semantico delle parole, seppure ricorrenti nel linguaggio comune: «L'Italia diventa così il paese più industrializzato, un paese che gode di mezzi pubblici molto più veloci trasformandosi così da una città a una vera e propria metropoli».

All'illusione che la rilevanza dei fatti possa esaurirsi qui e ora, si aggiunge l'illusione che tutto sia sempre a portata di mano. Si è potenzialmente in contatto con il mondo intero, ma dov'è il resto del mondo?

4. *La regione del sogno*

La lettura delle risposte degli studenti, talvolta, permette di fare un'esperienza onirica caratterizzata da una totale assenza di relazione tra le dimensioni, di logiche consequenziali, di identità esatte dei personaggi evocati. Il danno compiuto nel corso della loro formazione, sommato a una scarsa curiosità culturale, fa vivere i ragazzi in un contesto sospeso, in una regione del sogno in cui anche interpretare il proprio tempo sembra un tentativo fondato su coordinate inconsistenti.

Nei sogni è in genere abolito il nesso temporale, non sempre sono rinvenibili concordanze causali, le proporzioni non vengono rispettate, così pure i vincoli logici. Al di là di ogni spiegazione psicanalitica che se ne può trarre, certamente non è dentro la materia onirica che si ritrovano gli elementi per una ricostruzione storica. Servono tempo, cause, contesti, proporzioni e logica.

L'analisi dei compiti scritti mette invece in rilievo la scomparsa dei nessi essenziali: il tempo diviene un criterio di riferimento assolutamente relativo, non ci si interroga sulle cause, la logica non è contemplata. Molte delle risposte sembrano date sulla base di un flusso di percezioni, di scampoli di memoria, e su una ricostruzione illogica degli eventi e dei momenti storici.

In questi casi, le poche cognizioni che si è riusciti a fissare si confondono in una forzata mescolanza. Si raccolgono, insomma, gli ingredienti disponibili nella propria dispensa di conoscenze e si mettono a cuocere insieme: un caso esemplare – a questo proposito – è la risposta circa l'esito della guerra di secessione negli Stati Uniti che, secondo due studentesse (che hanno molto probabilmente confrontato le loro riflessioni), avrebbe portato alla vittoria dell'Unesco. Evidentemente non ci si pone neanche la domanda su cosa sia l'Unesco.

Le risposte, poi, che trattano un argomento del tutto diverso rispetto al tema della domanda non so-

no poche: alla richiesta di parlare di Stato e società nell'Italia unita può seguire una sballata descrizione della Carta atlantica e della formazione dell'Onu; non è infrequente neanche una descrizione approssimativa del fascismo in riferimento alla Destra e alla Sinistra storiche.

La preparazione di una buona parte degli studenti, dunque, può diventare un piatto indigeribile per chi legge; ma la maggiore preoccupazione è che esso finisca per costituire il nutrimento naturale di una generazione che mette insieme, senza ordine, tutte le informazioni che riesce a reperire. È paradossale che spesso si ignorino i nessi più probabili a disposizione, in favore di associazioni assolutamente improponibili: come può una rivoluzione russa essere animata dal popolo tedesco?

Eppure: «Verso la fine prima guerra mondiale la Germania non visse un periodo positivo. Cadde il governo dello zar e fu formato un governo provvisorio con Vov. C'era una divisione tra bolscevichi e menscevichi. Ci fu una guerra civile tra Armata bianca e armata rossa. Ci fu l'assalto al Palazzo d'Inverno. Per risanare la situazione fu creata la NEP». La cosa stupefacente è che, pur in modo disordinato e casuale, si colgono, nella presunta rivoluzione tedesca, alcuni elementi di quella russa.

Ma non si tratta, come si accennava, della sola elaborazione che confonde Germania e Russia sul fronte

di una rivoluzione comune. Secondo un'altra studentessa, infatti, in Germania, si giunse a un'insostenibile tensione «nel 1904, quando il popolo tedesco, ormai stanco del regime autocratico dello zar, decise di manifestare per ottenere più libertà; ottenendo in cambio solo morte perché venne fucilato». Oltre alla conferma della fusione tra storia tedesca e storia russa, il discorso si dipana in una contorta esposizione, che naturalmente fa ricorso allo strumento dell'enfasi, citato poco sopra.

Non si tratta neanche di casi isolati: vi è la diffusa convinzione che, in Russia, la caduta dello zar sia stata preceduta dalla formazione di un governo provvisorio, che vide la partecipazione di «tutti i partiti politici ad eccezione degli spartachisti» e fu guidato da Federico Guglielmo IV. A questo punto, appare quasi veniale l'errore di collocazione temporale della rivoluzione del 1915 o la confusione fra le tesi di aprile di Lenin e i 14 punti di Wilson.

La rivoluzione russa genera molte incertezze, ma a volte la mancanza di conoscenza di uno degli argomenti più importanti del programma cede il passo, per gravità, alla mancanza dei nessi logico-temporali: «Lenin fu decapitato e costretto all'esilio». Sette parole per una successione impossibile di azioni. È possibile che, in questo caso, non si conoscesse il significato del verbo «decapitare», oppure che esso sia stato utilizzato malamente. La consequenzialità degli atti, infat-

ti, non può essere mai data per scontata: «Pisacane e Cavour organizzarono una spedizione a Sapri... Ma la spedizione fallì e Pisacane fu ucciso e arrestato». Se, dal punto di vista storico, appare assai difficile che Cavour fosse minimamente coinvolto in un'azione come quella organizzata da Pisacane, la cosa che colpisce di più è indubbiamente l'arresto che segue l'uccisione di quest'ultimo.

Sono rari i ragionamenti compiuti per coerenza logica, per sequenza temporale, per aderenza geografica, per razionale vicinanza. Mi pare allarmante, inoltre, il fatto che i termini utilizzati nelle domande, chiari e netti, possano essere tradotti in modo così inesatto. E se, indipendentemente dall'applicazione nello studio, non si riescono a trarre conclusioni semplici, come il fatto che una rivoluzione russa sia senz'altro fatta dai russi e che un monarca abbia come avversari coloro che si battono per la repubblica, mi chiedo come sia possibile affrontare questioni più complesse.

Una delle strade maestre, quella che procede per esclusione, non viene quasi mai percorsa. Il contesto temporale in cui viene inquadrata la seconda rivoluzione industriale, per esempio, evidenzia in moltissimi casi un approccio casuale alla prova. Infatti, nonostante il manuale la collochi con chiarezza nell'ultimo trentennio dell'Ottocento, ma soprattutto sebbene il sottotitolo del libro di testo rechi la dicitura *Dal 1848 a oggi*, uno studente è riuscito a collocarla nel 1760,

un altro ancora nel XVII secolo persino. Alcuni dei loro colleghi hanno invece posticipato quel processo al Novecento, alla fine della Grande Guerra oppure nei decenni successivi. Tali risposte evidenziano anche il fatto che molti ragazzi siano completamente digiuni di storia della scienza, finendo per collocare tardivamente la scoperta del ferro e l'invenzione della lampadina, e per anticipare al XIX secolo gli aerei a lungo raggio e la bomba atomica.

Altri casi veramente misteriosi riguardano la crisi di fine secolo in Italia. La stragrande maggioranza degli studenti ignora cosa sia stata la crisi di fine secolo ma, soprattutto, cosa si intenda per la fine di un secolo. La definizione dovrebbe suggerire, temporalmente, la crisi verificatasi alla chiusura di un periodo cronologico. Ebbene, la maggioranza delle risposte che ricevo confondono la crisi di fine secolo con le conseguenze politiche e sociali della prima guerra mondiale, con la crisi del 1929, o addirittura con il secondo dopoguerra. In un altro caso, la si identifica con una lunga crisi che inizia alla fine dell'Ottocento, interessando gran parte dell'Europa, e che ha fine «solo grazie al governo De Gaulle»; senonché, qualche parola dopo, cambia nuovamente lo scenario, perché era «quasi inevitabile che la crisi andasse a sfociare in una guerra che avrebbe accumulato molti paesi del mondo».

Ostinandosi a collocare la crisi di fine secolo in tutti i periodi possibili tranne che alla fine del secolo XIX,

si può giungere a considerare che la storia dell'umanità si estenda a partire dalla fine della seconda guerra mondiale fino alla globalizzazione. Cadono, in un sol colpo, certezze storiche, matematiche e linguistiche. La riprova di una difficoltà a calcolare la profondità del tempo si può apprezzare in un impossibile «*IXX secolo*» e il 1917 della rivoluzione russa può trasformarsi nel «*17° secolo*».

Un atteggiamento ricorrente che emerge da molte prove è l'incapacità di trattenersi dal "tentare" la sorte. Quando non dispongono di ben chiare coordinate storiche, molti studenti, con un impulso da giocatori d'azzardo, provano a immaginare cosa possa essere accaduto: così, secondo uno studente, la Guerra fredda è stata una guerra concretamente combattuta da «*Urss e Usa che si sviluppò nell'Europa del nord (da lì prese il nome di guerra fredda per il clima gelido che causò la morte di moltissimi soldati). Inoltre con il medesimo termine si intendeva anche la "leggerezza" con cui si sviluppò questa guerra*». Si provvede così, in assenza di cognizioni, alla creazione di uno scenario storico basato su una scommessa: «*Hai visto mai che azzecco la risposta?*».

Lo stesso criterio ha fatto sostenere a due studentesse che la Repubblica di Weimar abbia preso il nome da un esponente democratico tedesco, a cui peraltro si attribuiscono anche obiettivi politici, seppure in modo un po' vago: «*Dopo Bismarck sale al potere della Prus-*

sia Waimar. Uomo moderato, democratico rispetto a Bismarck»; «*si chiama così perché a capo c'era il politico tedesco Vaimar, il quale voleva fare molto di più sulla situazione economica e politica, sia interna che estera della Germania, a confronto di quello che fece Bismarck*». Naturalmente la collocazione temporale segue lo stesso esercizio di fantasia, per cui Waimar o Vaimar sarebbe il successore diretto di Bismarck e la Repubblica si affermerebbe all'inizio del Novecento.

La mancanza di riferimenti, insomma, spinge alcuni studenti a "buttarsi a indovinare", contando sul fatto che la propria fantasia possa ricondurre a una realtà storica esatta, caratterizzata da elementi certi e provati. Si creano così scenari inesistenti, talvolta debitori di rappresentazioni sceniche, pur approssimative nel linguaggio: «*Ci fu una rivolta da parte del popolo nei confronti dello zar. Lo zar riuscì a scappare da un nascondiglio segreto ma il popolo fu fucilato dai soldati. Fu un massacro*». Così come la descrizione del brigantaggio sembra trarre spunto da sceneggiati televisivi e ricostruzioni documentarie sul terrorismo odierno.

A volte, la fantasia deve supplire anche all'udito: se non si è compresa la domanda e si è riportato un termine sbagliato, si fa necessario un inseguimento ricostruttivo, che rifiuta richieste di chiarimenti o risposte in bianco. È il caso della domanda sulla «*democrazia autoritaria di Francesco Crispi*». Non avendo com-

preso il termine «autoritaria», sul foglio appare: «La democrazia cristiana di Francesco Crispi».

5. «*Non pochi né minuscoli problemi*»

L'insieme delle gravi mancanze, in sintesi, può essere efficacemente riassunto con le parole di una studentessa che, concludendo un'argomentazione un po' precaria, sentenziava: «Nel complesso appaiono emergere non pochi né minuscoli problemi».

Un "non minuscolo problema" che genera sconcerto è relativo alla mancata formazione della cittadinanza. Sono convinto che la scarsa conoscenza del passato sia la causa diretta della luce flebilissima che illumina i fatti presenti.

Se le lacune descritte riguardano soprattutto gli studenti dei corsi professionalizzanti e sono molto più rare negli studenti iscritti ai corsi di Lettere, la completa assenza di riferimenti civici è generalizzabile: le istituzioni pubbliche appaiono come un magma indistinto. Piuttosto sconcertante è prendere atto, talvolta, dell'ignoranza delle denominazioni: Camera, Parlamento, Governo, capi di Stato e capi di governo, amministrazioni locali sono continuamente confusi nei ruoli e nelle responsabilità. Si può sostituire la Presidenza del Consiglio con «la punta del governo», come fosse un albero di Natale; il Parlamento può diventare «la Camera del governo», fino a giungere anche alla «statalizzazione dello Stato» e ai governi provvisori

«di ordinamento libero». Il "trono" non è solamente il luogo simbolico del potere monarchico: anche Cavour salì al trono (pur occupato da Vittorio Emanuele II) e perfino Roosevelt riuscì ad arrivare all'ambito soglio, al pari di Badoglio.

In aula si è in presenza di cittadini senza senso della cittadinanza. La mancanza di riferimenti certi fa sì che le cariche legislative sfumino nella vaghezza di una funzione generica a cui è affidato il comando.

Nel caso di una risposta sulla Grande Guerra, il filotto, purtroppo, è completo: l'Italia entrò in guerra nel 1915 «perché colui che "la comandava" aveva dichiarato la sua neutralità e poi perché tale coalizione le aveva promesso la liberazione dell'Alsazia e la Lorena (e quindi anche la restituzione). La guerra termina con la distruzione delle città di Hiroshima e Nakasaki». E se, a tentoni, il primo dopoguerra è collocato nel periodo quasi esatto, non si ha idea di chi fosse la responsabilità dei «diversi travagli già prima avvenuti» e si addossa quindi la «colpa [a] chi deteneva il potere [e] non riusciva a prendere una posizione ferrea», aggiungendo infine, con un colpo di grazia alla grammatica, pur avendo solo l'intenzione di rincarare la dose in termini storici, che «l'Italia aveva pure problemi con le istituzioni sociali e politiche».

Interi dibattiti storiografici sull'accentramento unitario possono essere spazzati via in un attimo: «Cavour e Garibaldi liberarono l'Italia dal Dominio

austriaco e procedettero all'unione federalista degli Stati italiani ciascuno con una propria legislazione politica». Chi, invece, correttamente indica la soluzione accentrata come scelta politica compiuta dopo l'Unità obbliga il lettore a intuire il riferimento al sistema politico-amministrativo: «La destra fece una griglia centralizzata».

Pur riconoscendo la difficoltà nella distinzione tra politica e istituzioni, in molti casi vengono avanzate ipotesi improponibili, oltre che improbabili, per cui un movimento come il fascismo può trasformarsi improvvisamente in «gruppi parlamentari» e il delitto Matteotti – avvenuto, secondo quanto letto in un compito, nel 1930 (in un altro, nel 1932) – può generare per reazione una risposta che dovrebbe, con ogni probabilità, riferirsi alla secessione dell'Aventino: «Ciò scatenò che le Governi non si presentavano più alle sedute, cercando di mobilitare il re a fare qualcosa ma ciò non accadde». Naturalmente, più non si intende insistere sulla forma italiana, trattata già in precedenza, quanto sul fatto che un insieme di forze politiche possa essere definito «le Governi».

Tra il 1926 e il 1934, oltre a porre in atto la trasformazione dello Stato liberale, il fascismo rappresentò «il passaggio tra monarchia e repubblica»; e tale Repubblica, secondo un altro studente che fissa il cambiamento della forma di governo ben prima della costituzione della Repubblica sociale, fu una «repub-

blica democratica [che] vedeva l'abolizione del Senato, il suffraggio universale aperto anche alle donne». Il supposto carattere democratico del fascismo subisce poi una brusca virata: «Limitò la libertà di stampa e associazione, represses qualsiasi associazione avverse al movimento».

In quanto al ventennio del fascismo “monarchico” e alla Repubblica sociale, i termini possono essere invertiti, e così Mussolini diviene il capo della «monarchia sociale fascista». Ed è proprio la monarchia ad assumere una inedita pluralità al suo vertice, quando, dopo l'8 settembre, i tedeschi occuparono l'Italia e *il re* fuggirono.

Non può stupire, dunque, che molti studenti, sforniti di coordinate essenziali, non conoscano le differenti funzioni delle istituzioni repubblicane: pochi comprendono il valore della nostra Costituzione e solo a stento sono in grado di tracciare una distinzione tra elezioni amministrative e politiche.

La maggior parte dei ragazzi non mostra ostilità per la dimensione istituzionale europea, ma non ne conosce bene i confini e, comunque, non dimostra un particolare interesse in proposito. Sfugge il senso della rilevanza dell'Unione europea e si accetta come un dato di fatto la partecipazione italiana alla vita continentale, come se tale partecipazione non riguardasse tutti noi in quanto italiani.

Così, allargando l'orizzonte, le istituzioni interna-

zionali rimangono ancor più avvolte nella nebbia. A giudicare dalla comparsa di alcune importanti organizzazioni internazionali nei momenti storici più impensati, si può comprendere come esse rappresentino solo sigle mal intese. L'Unesco, già vincitrice della guerra di secessione americana, insieme all'Onu e alla Costituzione universale dei diritti del fanciullo, fa capolino in una risposta sul New Deal.

Privati di strumenti comunicativi essenziali, debolissimi nella capacità di leggere gli avvenimenti che si producono sotto i loro occhi, questi cittadini come formeranno le proprie opinioni? E con quali strumenti critici potranno affrontare misure sfavorevoli e ingiustizie ai loro danni, esigere il rispetto della legge, chiedere conto a chi li rappresenta nelle varie istanze istituzionali?

Se alcune risposte generano a volte un effetto quasi comico, il contraccolpo arriva subito. L'ampiezza del fenomeno, la sua profondità, la rilevante messe di errori cui assistono tanti colleghi, a qualsiasi latitudine e longitudine del territorio italiano, creano un effetto contrario. Sommandosi, le due reazioni portano a uno stato d'animo ossimorico, e cioè a un'esilarante angoscia.

Allo stupore iniziale subentra immediatamente lo sconforto per il pessimo stato di salute della formazione culturale, elemento cardine dell'università. Un luogo che sembra trasformarsi in un *abaton* inaccessibile ai più, invece di essere la sede in cui il patrimonio culturale diviene comune. I ragazzi non sono i soli colpevoli, semmai sono complici della mentalità prevalente, per cui la cultura occupa da tempo gli ultimi posti nella graduatoria dei valori sociali.

SOCIETÀ E ISTITUZIONI DI FRONTE AL DECLINO FORMATIVO

1. *Il borsino sociale della cultura*

Quando arrivò il colera a Napoli, nel 1973, il caso mobilità la stampa europea. Era da novant'anni che il morbo non si manifestava; si reputava fosse una di quelle calamità ormai debellate. La recente parata di scudi contro l'obbligatorietà dei vaccini mostra quanto la società perda gradualmente la memoria e quanto la perdita di memoria comporti rischi sociali. Ricontro forti analogie con la malattia sociale che ha colpito la cultura: il disinteresse civico e l'incerto procedere nella formazione svelano un logoramento di cui non ci si preoccupa in modo particolare, si tende a minimizzare la sua portata trascurando l'esigenza di interventi preventivi. L'esito è quello del ritorno di una grande e pericolosa epidemia: l'irrilevanza della cultura e l'indifferenza verso le forme di inquietante semianalfabetismo che hanno colpito la società italiana.

I guai non rimangono confinati ai destini individuali. Gli anticorpi in grado di fronteggiare i malanni di un sistema democratico, rappresentati dalla forma-

zione nelle scienze umane, servono a tenere alto il tono civico della nostra comunità. La partecipazione ai fatti che riguardano la collettività può essere garantita dalla consapevolezza civica e dalle competenze stratificate nel corso degli anni di studio, che danno alla forma democratica qualità e sostanza.

Come abbiamo perso la consapevolezza della necessità di una linfa così vitale per il nostro paese?

Non posso esimermi dal tentativo di svolgere sinteticamente, senza particolari pretese di originalità, un percorso ormai diventato storico, che mi pare necessario per sottolineare quanto il processo che ha portato alla desensibilizzazione della cultura, giunto in molti casi alla dealfabetizzazione, sia ormai di lungo corso e tragga le sue origini nei lontani anni Ottanta del Novecento. Ricorda Letta (2019) come dal dopoguerra la fame di sapere e la spinta a studiare sono state la base del valore morale e civico. Una spinta che si è interrotta, a mio modo di vedere, alla fine degli anni Settanta. Dal decennio successivo, da una parte, si è attenuato il senso di appartenenza alla comunità, dall'altra, le speranze di successo sociale si sono riversate su canali nuovi, ovvero sulle relazioni private e parentali.

La fuoriuscita dall'impegno politico di buona parte di una generazione ha coinciso con l'evasione dall'impegno *tout court* nel corso del tempo. L'ascesa irresistibile della tv commerciale, come mezzo di riscatto dalle fatiche quotidiane e come forma di "alleggerimento"

dopo un decennio di forte coinvolgimento sociale, è stato il primo atto del comprensibile tentativo di emancipazione dal clima pesante di un'epoca. A mio avviso, peraltro, gli anni Settanta non sono solamente gli «anni di piombo», considerando che in quel decennio si possono collocare le più importanti riforme che il nostro paese abbia conosciuto. Tuttavia, è innegabile che la forte attenuazione delle grandi passioni politiche abbia generato una reazione contraria, trascinata poi in film pecorecci, nella scoperta della volgarità come forma di ironia, nel trionfo della visibilità, del successo e della ricchezza, "valori" che tramortirono quello fino ad allora assegnato alla cultura, intesa come indispensabile mezzo di dignità, partecipazione e riscatto sociale.

Da quel decennio, i giovani, ma non solo loro, sono caduti in uno stato di "narcolessia civile", tranne rari e momentanei risvegli. Già nei primi anni Novanta poteva essere un vanto non aver mai letto un libro, come proclamò, con tono felice e liberatorio, una candidata che si presentava alle elezioni del 1994. Una sorta di liberazione dalla cultura, vissuta come pesante, oppressiva, negativa, priva di contatto con i sogni degli italiani, animò una buona parte del paese. La scelta di un presidente del Consiglio come Silvio Berlusconi non poteva essere più coerente con l'affermazione di valori quali la visibilità, il successo e la ricchezza.

Quel bene prezioso che è la cultura occupava una delle prime posizioni, se non la prima, nella gerarchia

dei valori sociali ed era presidiato non solo negli edifici scolastici. Vere e proprie agenzie formative erano presenti sul territorio sotto forma di associazioni e luoghi di socializzazione, dalle parrocchie alle sedi di partito, e anche i genitori, generalmente, vigilavano sui progressi culturali dei propri figli. Il contesto generale è poi progressivamente mutato, da quello familiare a quello sociale, avvilendo le forme di partecipazione alla vita pubblica e culturale.

Può sembrare paradossale, ma proprio lo svilimento del valore della cultura ha reso evidente quanto essa sia importante nella costituzione di un organismo sociale dotato di anticorpi. La sua perdita di peso ha progressivamente indotto i cittadini a un affievolimento critico, alla ricerca di risposte che soddisfino i desideri immediati più che i bisogni effettivi. Non sono affetto da quella "retrotopia" di cui parla Zygmunt Bauman in un suo libro recente. Non immagino un ritorno a una mitica "età dell'oro". Rilevo solamente le evidenze di un percorso e tento di spiegarmi un processo che ha progressivamente disarticolato un'intera società, facendo affondare, a catena, valori come la solidarietà, la certezza del diritto, l'equità sociale e l'onestà, e lasciandone trionfare altri come l'evasione, da quella mentale a quella fiscale.

L'ambizione di raggiungere obiettivi personali senza fatica e in tempi rapidi ha comportato il **progressivo** decadimento del valore della cultura nella **percezione**

di una larga parte degli italiani, perché essa non ha più rappresentato uno strumento di dignità e di riscatto né un mezzo per l'ascesa sociale. E dal decadimento si è poi giunti alla sua sconfessione: molti giovani sono cresciuti nello tsunami di trasmissioni televisive in cui si poteva serenamente rinunciare al congiuntivo e l'elaborazione dei discorsi diveniva sempre più imbarazzante. Un sistema che offriva la possibilità di rendersi visibili senza particolari competenze e senza aver nulla di rilevante da dire: dai ragazzi della "Casa" del *Grande Fratello* agli imbranati "secchioni" che tentano di rimorchiare le "pupe", passando per le dimostrazioni di contenta ignoranza mostrate all'*Isola dei Famosi*, è cresciuta nel tempo una sorta di controcultura, basata non sull'indifferenza ma su un'aperta ostilità nei confronti della cultura. Ad alcuni giovani fortunati si dava la possibilità di testimoniare al mondo la propria semplice esistenza, un'occasione che talvolta, pur bruciata in pochi minuti, valeva più dei contenuti che si riuscivano a esprimere. Per un lungo periodo di tempo, molti ragazzi sono cresciuti più con il timore di essere ignorati che di essere ignoranti.

E, naturalmente, non poteva che decadere anche il valore di una classe dirigente, trasformata dalla spettacolarizzazione della politica. I talk show sono divenuti arene in cui mostrare i muscoli invece che le idee, e così l'opinione pubblica si è impoverita di elementi essenziali, esposta a parole d'ordine, a una comunicazio-

ne fatta di battute e controbattute, più che a progetti politici compiuti.

La commistione tra intrattenimento e informazione è apparsa, in alcuni momenti, il solo veicolo utile a filtrare qualche notizia per un pubblico in fuga da un approfondimento più impegnato: la diffusione delle notizie accompagnate da *gag*, in un registro ironico, ha rappresentato in tempi recenti il momento più alto dell'informazione, come nel caso delle trasmissioni di Crozza e di Zoro. Certo, altri programmi di qualità, come *Report*, hanno al contempo tenuto alta una forma giornalistica quasi scomparsa: l'inchiesta. Si tratta di rari casi in cui un numero non irrisorio, ma certamente non altissimo, di cittadini può attingere le informazioni da fonti affidabili e controllate, mentre il giornalismo "di carta" ha, nei decenni, perso seguito e ridotto quindi le tirature.

Pochi i presidi, dunque, a frenare l'irresistibile ondata dell'anticultura che, combinata alla narcosi culturale e civile, ha svilito la considerazione verso intere professioni, i valori repubblicani e, insieme a essi, secoli di buona letteratura, di buona storia, di buone discipline classiche, di buoni ragionamenti economici. I grandi progetti sociali e politici sono stati progressivamente sostituiti da vuote parole d'ordine e dalla supposta inconciliabilità tra la "cultura del fare" e la "cultura del pensare", quasi che quest'ultima fosse nemica delle grandi realizzazioni.

La comunicazione per via informatica ha solo parcellizzato una *verve* anticulturale che prima si nutriva principalmente della televisione, strumento che, decenni dopo aver nazionalizzato la lingua (De Mauro, 2019⁵), ha poi affossato edicole, librerie e cinema. La rete ha ridotto parzialmente la portata della televisione e, nella sua pur opportuna libertà di espressione, ha offerto l'illusione di essere fonte di tutte le nozioni a un pubblico sempre meno incline alla verifica delle informazioni.

Così, la difesa della formazione e della cultura è divenuta appannaggio esclusivo di un mondo sempre più ristretto, sempre meno considerato e ascoltato. La feroce frase di un ministro dell'Economia, «con la cultura non si mangia», credo abbia suscitato l'indignazione e la rabbia di un numero di cittadini inferiore rispetto al numero di quelli che l'hanno accettata con indifferenza: ho la sensazione che una buona parte degli italiani già la pensasse così.

La cultura come riscatto sociale, come garanzia per la qualità della Repubblica e della democrazia, aveva già perso posizioni nella scala gerarchica dei valori sentiti dai cittadini, bruciata dall'esaltazione del pragmatismo, ridotto peraltro a valore in sé, a enunciazione pura. Questa alternativa non ha portato grandi risultati; anzi, i pragmatici fautori della concretezza, i sostenitori del primato del fare, ci hanno condotto sull'orlo dell'abisso finanziario ed economico.

Il danno dei decenni passati è lungi dall'essere assorbito ed è ancora prevalente la considerazione della cultura e della formazione come questioni di rilievo secondario. Se una borsa valori stilasse una graduatoria dei valori sociali, e non solo di quelli di mercato, ho l'impressione che la cultura sarebbe oggi nelle posizioni più arretrate.

In un intreccio davvero poco virtuoso, si sono cumulate pulsioni nefaste: il desiderio di semplificazione è diventato un invito alla banalizzazione, e a tale registro sembrano anche ispirate le proposte politiche. In tal senso, Paolo Di Paolo ha notato come anche la recente campagna elettorale per le elezioni politiche abbia mostrato una distanza inquietante tra politica e cultura, che si è concretizzata, in alcuni casi, in forme di aperto disprezzo: «Passa per presunzione snob, o per buonismo da privilegiati, ogni invito a ragionare, ad approfondire, a usare parole diverse e a cercarle, perché le parole non sono mai solo parole» (Di Paolo, 2018).

La dimensione di eterno presente, l'irrealizzabilità di ogni progetto sociale e politico che abbia una durata superiore a quella di una legislatura, la riduzione delle risorse per la scuola e per l'università sono il frutto di questi ultimi decenni. «L'educazione è il nostro fallimento collettivo, come comunità [...] Da motore, l'educazione è diventata la ruota di scorta» (Letta, 2019, pp. 125-127). Sembra di seguire "l'esempio" descritto

da Tom Nichols (2018) per ciò che riguarda gli Stati Uniti, dove il declino delle competenze si è unito progressivamente al culto della propria ignoranza, alla estesa disinformazione riguardo ai fatti pubblici. Sintomi inquietanti che sembrano davvero ricalcare, per molti versi, il caso italiano, lasciando solamente dubbi sulla primazia temporale della cova dell'imbarbarimento. Certo è che l'indifferenza nei confronti della preparazione ha riguardato non solamente un numero esponenzialmente crescente di cittadini, ma ha trovato spesso la sua proiezione in larga parte dei loro rappresentanti, e perfino in quelle un tempo definite "élites".

Numerosi sono gli esempi dell'ignoranza di una classe dirigente che considera la cultura un requisito inessenziale, alcuni grotteschi almeno quanto quelli presenti nei compiti di storia che ho avuto il dolore di leggere: il caso esilarante del tunnel del Gran Sasso come via diretta per il Cern della ministra Gelmini, replicato a proposito della fantomatica apertura del tunnel del Brennero dal ministro Toninelli; la vittoria di Napoleone a Waterloo, sancita da un dirigente Telecom di fronte a una platea stracolma di quadri dell'azienda; le risposte imbarazzanti di deputati e senatori alle domande di cultura generale poste dalle *Iene*; la volgarità ostentata nei comizi leghisti, come modello machista di forza del discorso; i cappi e le mortadelle esibite in Parlamento, per non parlare delle risse; i congiuntivi impossibili di alcuni deputati che,

anche quando compiono uno sforzo commovente di autocorrezione, finiscono sempre per minimizzare. E il passo successivo, perché si può sempre peggiorare, è l'approdo a un velleitarismo per il quale sembra legittimo fare affermazioni pubbliche che non siano sostenute dai dati e dai fatti e prendere decisioni sulla base dell'orientamento ondivago dell'opinione pubblica.

In nome della democrazia si può negare la scienza, come se quest'ultima possa essere messa ai voti: fantasiose ipotesi sulle scie chimiche, sull'esistenza delle sirene, sul mancato sbarco sulla Luna, sulla forma piatta della Terra trovano posto nelle pagine dei giornali, invece di essere completamente ignorate. Tolomeo potrebbe oggi prendersi la sua rivincita su Copernico e Galileo. L'idea che ogni opinione sia valida a prescindere dalle conoscenze, unita al rifiuto della competenza come fondamento delle scelte da compiere, rappresenta un pericolo non solo per la tenuta della democrazia, ma anche per la sicurezza stessa dei cittadini: può un paziente prendere il posto del suo medico?

Le lacune formative rendono, in proporzione alla loro diffusione, la società ostaggio di sciocchezze: un ampio numero di cittadini non si pone il problema di verificare la veridicità delle informazioni che riceve, così anche i cittadini fondatamente dubbiosi sono coinvolti in scelte scellerate. Non si tratta solamente di una già grave mutilazione civica individuale, è il tono

civile della collettività a essere compromesso. Voci autorevoli, come quelle di Martha Nussbaum (2011), di Timothy Snyder (2017), del già citato Nichols (2018), hanno rimarcato la relazione esistente tra la solidità media delle conoscenze umanistiche e la qualità della democrazia. Così come, qualche anno fa, Graziella Priulla (2012) ha messo in relazione le crepe apertesi nella formazione e il declino del paese.

Quanto più è robusta la cultura tanto più una nazione è al riparo dalla demagogia, dal populismo, dall'approssimazione. La mia impressione è che oggi la nostra comunità sia sempre più indifesa, proprio perché è profondamente indebolito quel presidio civile che si stabilisce negli anni della formazione e, con esso, la capacità critica della cittadinanza.

2. *Le impietose rilevazioni*

Nel nostro paese si assiste quasi impotenti al ritorno di vaste fasce della popolazione verso forme di semianalfabetismo. Titoli allarmati sui giornali per uno o due giorni, poi il silenzio. Non viene predisposta alcuna cura per contrastare la malattia: si scambia un tumore per un raffreddore.

L'angoscia per l'incidenza di tale fenomeno rimane quindi confinata nei luoghi dove si insegna, quasi a circoscrivere il problema con una quarantena che ponga il resto della società "in salvo", senza che possa vedere, sentire, leggere quanto si sta profilando per

le nuove generazioni, impreparate ad affrontare non solamente l'istituzione formativa che frequentano, ma anche un colloquio di lavoro o un'attività di qualche complessità da svolgere in gruppo.

I primi allarmi lanciati in ordine alla qualità della formazione studentesca sono databili all'inizio degli anni Novanta: nell'aprile 1992 dalle colonne del «Corriere della Sera» veniva denunciato il fenomeno dell'abbandono scolastico, indicando già un nesso tra la bassa spesa per l'istruzione (il 7,8% del bilancio, contro l'11% dell'Inghilterra, il 10,9% della Francia, il 9,5% della Germania e il 13,3% della Spagna) e l'abbassamento qualitativo della formazione scolastica. L'unica consolazione era rappresentata dal fatto che i nostri studenti universitari, seppure si laureassero in ritardo e in numero decisamente inferiore ai colleghi europei, risultavano ancora i migliori laureati d'Europa (Mastrorilli, 1992).

Dal 1997 è stato avviato un progetto europeo, il Pisa (acronimo di *Programme for International Student Assessment*), coordinato dall'Ocse (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico), il cui obiettivo è accertare, con periodicità triennale, le competenze dei quindicenni scolarizzati in lettura, matematica e scienze, cioè negli ambiti giudicati essenziali per integrarsi attivamente nella società.

Il peggioramento progressivo, nei numeri e nella qualità, è leggibile in quelle statistiche, diventate or-

mai storiche. Se nei primi rapporti il sistema liceale italiano risultava in grado di raggiungere risultati al di sopra della media dei paesi Ocse, ciò che penalizzava l'esito complessivo era la qualità dell'istruzione negli istituti tecnico-professionali e in quelli privati, le cui performance erano fra le peggiori del mondo. Le varie rilevazioni successive hanno poi assegnato agli studenti italiani gli ultimi posti tra i 28 paesi dell'Unione (inclusa la Gran Bretagna); e il nostro paese ha trovato ospitalità tra le ultime posizioni anche quando l'osservazione si è allargata a paesi extraeuropei, in relazione all'espressione linguistica, alla matematica e alle capacità logiche.

In Italia il programma, a partire dal 2006, è stato realizzato dall'Invalsi (l'agenzia per la valutazione della qualità scolastica), che ha poi esteso l'indagine dai soli studenti quindicenni a una più vasta gamma di età scolari: il sistematico e progressivo scadimento delle capacità dei nostri studenti, sceso sotto ogni livello di guardia, ha rivelato in modo inequivocabile un declino vertiginoso.

La ricorrenza e l'ampiezza del fenomeno mi hanno spinto a cominciare a prendere appunti e a fare qualche ricerca su tale aspetto a partire dal 2003. Mi colpì, quello stesso anno, un'inchiesta compiuta dall'Osservatorio sulla dispersione scolastica della provincia di Palermo, che rilevava come in Sicilia «un bambino su due ha grandi difficoltà nel capire la lingua italiana»

(Intravaia, 2003). Poco dopo, un'altra indagine poteva quasi apparire consolatoria per i siciliani, visto che allargava il quadro del disastro all'intero territorio nazionale: emergeva, infatti, che gli studenti compivano errori di grammatica e sintassi quaranta volte di più rispetto ai "collegli" di quarant'anni prima. Secondo i dati Istat, nel 2005 una percentuale altissima dei nostri concittadini non era pienamente alfabetizzata (*In breve*, 2006) e le stime dell'Ocse, relative al periodo tra aprile e settembre dello stesso anno, confermavano lo stato di crisi dei nostri studenti, collocandoli al 29° posto su trenta paesi; ci lasciavamo indietro solamente la Turchia.

Nel 2006, nella popolazione d'età compresa tra i 25 e i 64 anni, i laureati erano l'11% (i laureati in materie scientifiche, poi, erano la metà della media europea, ancora su 19 Stati), ma anche i diplomati erano pochi: il 48% rispetto alla media Ocse del 67%. La sintesi delle comparazioni continuava in modo avvilente, con un calo della spesa pubblica del 6% che sembrava correlato al calo della popolazione scolastica, che avrebbe inciso anche su altri fattori: con un basso grado di istruzione come il nostro, si andava incontro a notevoli spese "riparative", come ebbe a notare il commissario europeo Ján Figel' (Intravaia, 2006).

Del milione e 800 mila studenti del 2007, solo la metà o poco più era in regola con i corsi di studi. Gli abbandoni scolastici erano già alti, così come la

quota dei fuori corso universitari. Secondo l'Ocse, in quell'anno la percentuale di studenti che completava il ciclo di studi universitario era del 45%, a fronte del 56% negli Stati Uniti, del 64% in Francia, del 77% in Germania, del 79% nel Regno Unito e del 69% nella media dell'Unione (Livi Bacci, De Santis, 2010; *L'Ocse bocchia la scuola italiana*, 2007; *Siamo sempre gli ultimi della classe!*, 2007).

Le cifre del disastro erano poi documentate dal presidente dell'Invalsi, Piero Cipollone, in relazione al riesame dei temi di maturità svolti negli anni 2008 e 2009: il 62,3% di essi è stato ritenuto insufficiente per il lessico; il 58,9% per la competenza ideativa (cioè la competenza di costruire e sostenere un ragionamento); il 54,1% per la competenza grammaticale; il 58% per quella testuale. A proposito delle grandi lacune nelle competenze ideative, Cipollone riscontrava una tendenza comune a molti studenti: «Quando si spiegano, non sanno dove vogliono andare a parare» (Conti, 2010).

Per ciò che riguardava gli indirizzi scolastici, le lacune evidenziate confermavano l'impressione che, nella generale tragedia linguistica e di competenze generali, il declino più forte si avvertisse nelle scuole tecnico-professionali: i temi di italiano insufficienti per i test Invalsi raggiungevano infatti il 36% nei licei, il 69,4% negli istituti tecnici e l'87% negli istituti professionali. Ma se a questi temi si fossero aggiunti quelli "appena

sufficienti", la percentuale sarebbe salita all'80% nei licei e nei tecnico-professionali avrebbe superato il 90% (*ibid.*). Anche «Il Messaggero» riprendeva, negli stessi giorni, il grave responso dei test, denunciando le spaventose carenze in italiano degli alunni che approdavano alle prime classi delle scuole superiori. Molti presidi di istituti prestigiosi, da Roma a Bologna, a Milano, dall'Orazio al Righi, al Berchet, sottolineavano la necessità di «ristudiare la grammatica». Anche in questo caso, si possono rintracciare molte somiglianze con gli errori riscontrati nel piccolo osservatorio della facoltà in cui insegno: «Non mettono l'h dove dovrebbero, figurarsi gli accenti. Inciampano sui sinonimi... Vivono l'analisi logica e grammaticale come un incubo». Si lamentava anche la mancanza di distinzione tra linguaggio colloquiale e linguaggio ufficiale. Rispetto all'esame di terza media, l'Invalsi rilevava che il 42% degli studenti aveva preso a malapena la sufficienza, il 36,7% meno della sufficienza e il 14,5% una grave insufficienza (Migliozzi, 2010).

Nel 2010 i test di Pisa-Invalsi hanno nuovamente confermato la grave impreparazione linguistica dei nostri studenti (Benedetti, 2010). Passando al test svolto in 9.600 scuole, condotto su 1.796.000 studenti di seconda, quinta elementare e prima media, si confermava il dato di una divaricazione progressiva nel profitto tra gli studenti del Mezzogiorno e quelli del Nord. Ancora vicini per qualità fino alla seconda elementare, gli

studenti delle due aree del paese, negli anni successivi, risultavano posizionati su standard sempre più distanti (Iossa, 2010).

Il costante impoverimento di competenza lessicale, la difficoltà nell'uso della punteggiatura e nella gestione del verbo «avere», l'incapacità di organizzare un ragionamento scritto sono limiti emersi in più sedi, in studenti di età diverse, riscontrati da osservatori e studiosi, tra cui Valeria Della Valle e Luca Serianni (Conti, 2011; Benedetti, 2010).

Nel 2017 l'Ocse, che aveva allargato l'osservazione anche fuori dall'Europa, coinvolgendo 23 paesi in tutto, assegnò il sestultimo posto nella prova di lettura agli studenti quindicenni italiani. Se gli studenti ritenuti "eccellenti" dalla media Ocse raggiungevano l'8,5%, gli italiani si fermavano al 5,7%; il 21% dei nostri giovani connazionali risultava insufficiente nella lettura. Il risultato appariva migliore degli anni passati e lo scarto di quell'ultima insufficienza non si allontanava dalla media Ocse del 20,1% (schema riassuntivo in «la Repubblica», 18 settembre 2017). Dunque, la ventata riformista che si era affermata nel frattempo non aveva centrato l'obiettivo: il numero di laureati era più basso di prima (al 2017, la percentuale di laureati, nella popolazione compresa fra i 30 e i 34 anni, era del 26%), invariate le percentuali degli abbandoni scolastici, diminuite le immatricolazioni. Senza contare che le stime degli ultimi due decenni non inver-

tono la tendenza e relegano l'Italia sistematicamente agli ultimi posti per spesa in istruzione e qualità della formazione.

Agli esiti registrati dagli osservatori istituzionali si sono aggiunti, in tempi recenti, gli allarmi da parte di autorevoli docenti e società di studiosi, come testimoniano gli appelli per una riconsiderazione della cultura linguistica, lanciati da un gruppo di docenti coordinato da Giorgio Ragazzini, e i documenti proposti dalle società degli storici a proposito della progressiva marginalizzazione della storia nei cicli d'istruzione.

L'allarme, insomma, è scattato, ma evidentemente il suono della sirena lo abbiamo sentito in pochi e solo in ambienti scolastici, di studio, universitari: in Germania un simile allarme, che peraltro nasceva sulla base di condizioni meno drammatiche, ha determinato la mobilitazione congiunta di scuola e famiglie, con il risultato di risalire dal 18° posto del 2003 al 13° del 2006; l'Italia, nel frattempo, perdeva nove posizioni, scendendo nel 2006 al 36° posto.

Se è bassa la competenza, è alto il numero di abbandoni scolastici (Mangiarotti, 2011). Nel nostro paese i Neet – acronimo di *Not in Education, Employment or Training* – già nel 2009 erano due milioni: un giovane su cinque non lavorava e non studiava (Istat, 2011); percentuali e numeri assoluti che hanno subito alti e bassi nel corso del tempo, ma che, ancora nel luglio 2017, mantenevano italiano il record in Europa di

giovani che non studiano e non lavorano (Tg La7, 18 luglio 2017). Anche in questo caso le condizioni di partenza contano, soprattutto le condizioni della famiglia: «I NEET sono aumentati molto più che negli altri paesi: ancora è troppo alta la disuguaglianza in termini di successo scolastico e non si limita soltanto agli studenti di origine straniera poiché in Italia, più che altrove, è il livello di istruzione familiare ad avere un grosso peso nella riuscita negli studi e laddove gli adulti hanno basse competenze l'abbandono scolastico sembra essere maggiore» (Di Dio, 2016).

Le statistiche di questi ultimi anni sul progressivo inabissamento delle competenze degli studenti si sovrappongono a quanto ho avuto modo di constatare personalmente: non si tratta, dunque, di un problema circoscritto al mio ateneo. Se sostengo che «l'erba del vicino non è poi così verde» è perché gli errori di particolare gravità, riscontrati in molti compiti, ricalcano quelli registrati in altre sedi universitarie, confermando gli esiti delle statistiche.

Il sistema scolastico appare poi gravato da una sostanziale disuguaglianza nelle condizioni di partenza. Marco Romito ha posto dei problemi a tal proposito che mi sembra meritino attenzione: «A oltre cinquant'anni dalle critiche feroci di Lorenzo Milani alla funzione classista e conservatrice della scuola pubblica italiana, è urgente indagare nelle pieghe della quotidianità scolastica per provare a mostrare tutti quei

fattori, anche apparentemente banali e secondari, in grado di ostacolare i processi di mobilità o emancipazione sociale» (Romito, 2016, p. 12).

A parte l'uso del termine «classista», alle stesse conclusioni era giunto anche il rapporto della Fondazione Giovanni Agnelli per il 2010. In quell'analisi, infatti, si confermava che «la scuola non riesce a contrastare la riproduzione delle disuguaglianze sociali» già dalla selezione degli indirizzi, che «dipende in misura preponderante dall'estrazione socio-culturale... I figli di genitori più istruiti vanno nelle scuole di maggior prestigio (i licei); per contro, chi viene da ambienti sociali meno favorevoli frequenta gli istituti professionali». Ne deriva, in modo assolutamente coerente con l'analisi compiuta, che la «scuola è ingessata dal punto di vista sociale» (Gavosto, 2010, p. xii).

Uno dei rimedi proposti consisteva nel tenere gli studenti «più a lungo in percorsi formativi comuni, dove possono riconoscere ed esprimere meglio le proprie inclinazioni e i propri talenti». Sebbene di difficile realizzazione, mi sembra un'idea da tenere in considerazione, ma come conciliarla con la tendenza a ridurre complessivamente il ciclo scolastico, espressa recentemente anche dall'ex ministro Fedeli?

La fretta è una pretesa ricorrente quanto irresponsabile: non aiuterebbe certo il miglioramento della preparazione di base e avrebbe effetti esiziali sulla necessità di affrontare percorsi completi o almeno sufficienti.

Porterebbe inoltre a un incremento dell'analfabetismo funzionale, cioè della forte difficoltà nell'elaborazione delle informazioni anche da parte degli adulti, rilevato dall'Ocse nel 2017: un altro frutto avvelenato di una formazione approssimativa (a tal riguardo, l'Italia si colloca in una posizione mortificante, seguita solo dalla Turchia su un campione di 33 paesi; cfr. Murgese, 2017). Anche in questo caso, si è all'interno di una tendenza non improvvisa, perché già l'inchiesta *Adult Literacy and Life Skills*, svolta tra il 2003 e il 2008 dallo stesso osservatorio e tesa a valutare le competenze degli adulti compresi tra i 16 e i 65 anni in sette paesi (Canada, Bermuda, Italia, Norvegia, Svizzera, Usa e lo Stato messicano di Nuevo León), dava come responso: «La metà degli italiani non capisce un bugiardinio o un foglio di istruzioni. È un paese di illetterati di ritorno. Complice la tecnologia». Solo il 20% degli italiani, infatti, mostrava competenze sufficientemente salde, quasi la metà era collocata al limite dell'analfabetismo (Fiori, 2013).

3. *La cieca furia riformatrice*

Sotto tutti i punti di vista, dunque, le politiche di recupero, quelle contro l'abbandono scolastico, i debiti, gli esami di riparazione, hanno finora fallito, nonostante la furia riformatrice che per anni ha investito la scuola e l'università.

Quasi tutti i ministri degli ultimi decenni si sono

cimentati, per esempio, nella proposizione di una maturità diversa a distanza di pochi anni uno dall'altro, basti citare alcuni tra i più recenti: D'Onofrio, Berlinguer, Moratti, Fioroni, Gelmini, Profumo, Giannini, Fedeli, Bussetti. Ma già all'inizio degli anni Novanta, ancora prima di D'Onofrio, era iniziata una politica di riduzione della spesa pubblica per la formazione: più studenti per classe, esami di maturità con commissioni interne, niente esami di riparazione ma assegnazione di "debiti" agli studenti con insufficienze.

E poi, ancora, tra chi ha ridiscusso la formazione delle commissioni di maturità, chi ha ristabilito gli esami di riparazione, chi ha pensato a introdurre discipline nuove, chi a toglierne di vecchie, chi ha ritenuto che un anno in meno di scuola possa giovare, chi ha sventolato l'alternanza scuola-lavoro senza considerare lo stato del mercato del lavoro, chi ha invocato le tre «I» e non ne ha finanziata una, chi ha dato soldi alle scuole private e ne ha negati alla scuola pubblica, chi ha cancellato la storia dall'esame di maturità e chi, in un momento di consapevolezza civica, l'ha reintrodotta, quasi ogni ministro ha contribuito a scelte parziali, spesso avare di analisi del contesto generale, mai orientate a un riassetto generale del sistema formativo italiano con l'obiettivo della qualità. Alcuni ministri hanno mantenuto un tono sobrio, altri hanno ammantato questi ritocchi dell'aura di riforme "epocali". La scarsa modestia non è stata accompagnata da risultati

che la giustificassero. Gli esiti delle riforme sono stati ottimi solamente negli annunci, nelle previsioni, nelle proiezioni. Il tempo ha emesso un verdetto infausto.

Nel laboratorio costituito dalle istituzioni della formazione si è proceduto per tentativi senza mai tenere conto degli esperimenti precedenti, ricominciando sempre dal grado zero. A parte l'introduzione della storia del XX secolo all'ultimo anno delle superiori, la possibilità di prove scritte all'università e un finanziamento congruo, il bilancio complessivo della riforma di Luigi Berlinguer, che nasceva con l'intento di dare una progressiva uniformità alla formazione italiana rispetto a quella dei paesi europei, è stato piuttosto deludente. Giudizi negativi sono giunti sia dal Cnvsu (Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario), sia dalla Corte dei Conti, che hanno rilevato la difficoltà per gli studenti di tenere il passo con le lezioni e gli esami; l'alto numero di fuori corso, l'altissimo numero di abbandoni dopo il primo anno (uno su cinque), la proliferazione dei corsi di studi, il calo del numero di laureati certificavano il mancato raggiungimento di alcuni importanti obiettivi che la riforma si era posta (Intravaia, 2009; *Università, la Corte dei Conti bocchia il '3+2'*, 2010).

Dopo Berlinguer, è iniziata poi l'era delle riforme "epocali" senza mezzi economici. Al riformismo austero si è aggiunto l'uso della scure sulle risorse stanziare in precedenza: un vero e proprio disinvestimento ha

accompagnato proclami di rilancio per la scuola e per l'università. Poco considerati già nelle campagne elettorali, i due settori vengono del tutto dimenticati successivamente; il silenzio che cala sul loro destino non rende mediaticamente clamoroso il divario rispetto all'investimento sull'istruzione che compiono gli altri paesi europei (Magnani, 2017). L'inversione operata dai governi Renzi e Gentiloni è stata apprezzabile, ma gli indirizzi degli investimenti e gli esiti complessivi della «Buona Scuola» sono stati discutibili. Con il primo governo Conte si è tornati alla più facile pratica dei tagli.

Bastano pochi dati per capire quanto la formazione scolastica e universitaria sia stata lasciata al proprio destino rovinoso: nel 2007 la spesa dello Stato italiano per l'università pubblica ammontava a 13 miliardi; gli studenti universitari erano allora 1.800.000 circa (Livi Bacci, De Santis, 2010). I tagli alla spesa sono stati poi progressivi (Boeri, 2010; De Luca, 2010). Nel 2011 l'Italia otteneva l'ultimo posto, tra i paesi dell'Unione europea, per gli investimenti sulla cultura e il penultimo per quelli sulla scuola.

D'altronde questo risultato deriva dall'uso costante delle forbici: tra il 2009 e il 2012, alle risorse per l'istruzione toccavano 7.832 milioni di euro (456 nel 2009; 1.650 nel 2010; 2.583 nel 2011; 3.188 nel 2012) (Bisin, 2015).

E sebbene l'ultimo rapporto Ocse rilevi un aumento della percentuale di laureati in Italia negli ul-

timi dieci anni, il numero rimane ben lontano dalla media dei paesi membri dell'organizzazione, mentre si conferma il difficile ingresso nel mercato del lavoro e la spesa pubblica per l'istruzione rimane tra le più basse: 3,9% del Pil a fronte di una media del 5% (Istat-Istruzione; Oecd 2014, 2018). Sintetizzando l'analisi compiuta da altri osservatori, la spesa pubblica riferibile alla scuola, tra il 2011 e il 2015, è calata del 14% (Di Dio, 2016).

È decisamente difficile immaginare che il modo migliore per fare progredire un settore sia raderlo al suolo e non lasciargli risorse sufficienti.

Per ciò che riguarda l'università, il "sistema di risparmio" introdotto, lungi dall'individuare le fonti di spreco, si è accanito con i cosiddetti tagli lineari, che hanno tolto ossigeno alle spese correnti e hanno lasciato alle strutture universitarie il melanconico ricordo del tempo in cui disponevano almeno degli elementari strumenti di lavoro. L'argomentazione secondo cui la mancanza di risorse renderebbe necessarie riforme a costo zero appare decisamente debole: qualsiasi cittadino che legga le cifre dell'evasione fiscale in Italia e le compari a quelle degli altri paesi europei potrebbe sospettare che le risorse non siano state neanche cercate. Se ogni anno l'evasione fiscale sottrae allo Stato una cifra equivalente a tre o quattro leggi finanziarie, ciò significa che le classi meno abbienti, che non ricevono servizi adeguati, sono due volte danneggiate.

La mortificazione della scuola e dell'università pubblica si coglie ancora meglio nel confronto con i finanziamenti a scuole e università private. Mentre alcune delle riforme a cui si è accennato non avrebbero dovuto pesare sulle «tasche degli italiani» – per usare un linguaggio caro a una certa parte politica –, le scuole e le università private, sia religiose sia laiche, ricevevano contributi, spesso anche sostanziosi rispetto al numero degli iscritti e alle modalità di lavoro (De Luca, 2008; Donadio, Augias, 2010).

L'estemporaneità dell'impiego di risorse è un altro aspetto dell'indirizzo irrazionale dei pochi investimenti compiuti. Il miliardo di euro destinato alla "scuola digitale" è stato, secondo alcuni autorevoli osservatori, un tecno-fallimento (Ordine, 2017; Sironi, 2017). E sugli investimenti per l'informatica nelle scuole è evidente la mancanza di continuità e di strategia: l'equivalenza tra la modernizzazione e la dotazione informatica è parsa automatica. Ma l'innovazione corre, è continua: la peculiarità della rivoluzione informatica è la sua evoluzione progressiva che comporta la rapida obsolescenza delle strumentazioni e dei programmi (basti pensare alla scomparsa delle lavagne elettroniche multimediali da molte scuole a causa della mancanza di risorse per la loro manutenzione). Non è solamente un problema italiano. In Francia, il bilancio del 2015 sulla dotazione informatica ha preso atto del fallimento.

Il presuntuoso riformismo senza progetto è figlio dalla demagogia politica che pretende di “mettere le cose a posto” semplificando, riducendo i cambiamenti al taglio delle risorse e alla crescita dei procedimenti burocratici interni. Spesso un triplice e ferale andamento in grado di paralizzare ogni amministrazione è stato messo in atto dai nostri poco brillanti riformatori: annunciare le riforme senza farle, farle di continuo, farle senza risorse. Gli annunci paralizzano le procedure in attesa di novità, i continui rivolgimenti non mandano a regime il sistema, l'assenza di finanziamenti deteriora inevitabilmente la qualità complessiva del servizio.

L'università è stata toccata da tutte e tre le forme di disfacimento. Le risorse complessivamente ridotte si accompagnano a procedimenti burocratici esponenzialmente crescenti: il paradosso che si vive nelle università è che tutto venga misurato tranne la reale consistenza formativa di ogni studente. La progressiva burocratizzazione senza costrutto, fatta di grappoli di moduli, compilazioni sempre più esigenti, richieste bizzarre perché non adattate ai contesti – che brevetto potrà mai depositare un umanista? –, percorsi a ostacoli per accedere alle poche risorse disponibili per la ricerca, è andata di pari passo con il successo di alcune parole d'ordine: merito, valutazione, qualità, efficienza, eccellenza, internazionalizzazione – categorie manipolabili –, come già messo in evidenza da Federico Bertoni (2016).

Quasi come una sorta di compensazione tra obiettivi non raggiunti e riforme che non consentono di raggiungerli, scuola e università sono state occupate, negli ultimi anni, da un'ossessione misuratoria, che valuta i servizi, le condizioni di lavoro, si dà i voti da sola e ne riceve al termine delle ispezioni. Certamente, non nego che si possa trarre un utile punto di vista dai colleghi che giungono dall'esterno e mettono in rilievo aspetti che molti interni non colgono: mettere in discussione un'organizzazione, un metodo, può effettivamente indurre miglioramenti. Questo mi pare uno dei pochi aspetti positivi della progressiva burocratizzazione della docenza.

Nel profluvio di moduli, di lavoro e di osservazione, di analisi e di autoanalisi, la condizione della preparazione studentesca non migliora, perché quelle rilevazioni, almeno dal punto di vista della didattica, giungono una volta che la formazione primaria di un ragazzo è passata, nel momento decisivo, in altre mani e in altri contesti.

Si è fatto strada un malinteso senso dell'efficienza basato sulla dimostrazione che si sta impegnando il tempo nel modo migliore e, per dimostrarlo, si perde un sacco di tempo.

L'efficienza dovrebbe essere indotta dalla misurazione e, grazie a questa, dalla rapidità dei processi. Negli atenei ogni criterio di qualità viene accompagnato da un criterio di rapidità: recuperare le lacune ma

senza dilazionare i tempi dei corsi, mantenere rigore nel giudizio ma far laureare per tempo. È chiaro che, se si aggiungono penalizzazioni finanziarie agli atenei che hanno laureati fuori corso e abbandoni, si intende scaricare la responsabilità di una formazione ancora incerta sui docenti. E il fatto che si registrino ancora molti abbandoni, con il grado medio di istruzione terziaria più basso di quello di altri paesi di pari sviluppo, non invita le istituzioni centrali a una riflessione sui livelli di partenza, cioè sulla preparazione di arrivo all'università.

Consapevolmente o inconsapevolmente, si è avviato un processo ipocrita, secondo cui tutti i diplomati sono in condizione di seguire i corsi universitari. Per questo meccanico formalismo, che non tiene conto degli esiti modesti della preparazione scolastica indicati dagli osservatori di varia natura e tipologia, l'istituzione universitaria si trova di fronte alla scelta tra la perdita di rigore e la perdita di risorse.

Uno dei campi su cui si è proceduto "per tentativi ed errori" rimane senz'altro quello del reclutamento di insegnanti e docenti. Nel nostro paese c'è una modalità di selezione originale: le immissioni in ruolo non sono sistematiche e graduate nel tempo. Si va per ondate e sembra quasi che il principio di fondo di queste ondate sia "generazionale": alcune generazioni vengono favorite e altre penalizzate. Non mi pare il metodo migliore per valutare le competenze e le qualità dei candidati.

Nel 1980, con il d.p.r. 382, si spalancarono le porte

dell'università a trentamila docenti. Essi vennero immessi in ruolo senza una prova, ma con un semplice giudizio di idoneità. Con la mancata selezione ebbero la cattedra persone degnissime, lavoratori ineccepibili e brillanti studiosi, insieme a colleghi che, una volta "vinto" il vitalizio, non hanno lasciato tracce di vita intellettuale all'interno dell'università, impedendo alla generazione successiva anche solamente di affacciarsi alla docenza e generando così un suo precoce invecchiamento (Anvur, 2016, pp. 571-574). Dopo l'ondata decisamente anomala, per qualche anno non si è parlato di riforme, ma il sistema, evidentemente, invecchiava: si istituiva il dottorato di ricerca che non avrebbe dato modo, ovviamente, ai giovani studiosi di prepararsi per la docenza e per la continuità degli studi, considerando che le porte dell'università sarebbero rimaste sprangate per molto tempo.

Dal concorso nazionale si è poi passati alle idoneità e poi ancora alle abilitazioni, che hanno finalmente abolito l'iniqua alternanza temporale. Ma anche questo sistema ha generato un altro tipo di iniquità che ha la sua radice nell'impossibilità di assorbire tutti coloro che hanno acquisito il titolo abilitante per la rigidità del sistema universitario che, di fatto, tranne rare eccezioni, lascia i docenti nei propri atenei da quando prendono servizio a quando hanno raggiunto l'età pensionabile. Così gli abilitati presso gli atenei "ricchi" possono sfruttare il loro titolo, molto più difficilmente

lo potranno sfruttare gli afferenti ad atenei "poveri", che, quindi, saranno posti in ulteriore difficoltà dalla demotivazione crescente dei propri docenti.

Per ciò che riguarda il reclutamento e la formazione degli insegnanti, la confusione ha regnato sovrana a lungo e il fantasioso cambio di acronimi, da Ssis (Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario) a Tfa (Tirocini formativi attivi), fino ai Pas (Percorsi abilitanti speciali) (Gilardoni, 2015), non ha comportato una raggiunta razionalità. La furia riformatrice ha creato continuamente nuovi metodi e nuove modalità senza porre ordine normativo. I troppi canali di reclutamento, che hanno sommato nel tempo i concorsi, le graduatorie, l'accesso ai corsi specializzanti, hanno prodotto un caos, professionale e normativo, impossibile da gestire. Non si è mai riusciti a razionalizzare le entrate con un solo canale, in modo da far fronte agli effettivi bisogni della scuola italiana, per rendere stabile e serio il percorso.

Le ottanta ore più inutili della mia vita le ho trascorse sicuramente durante il corso dell'anno di straordinariato, quando presi servizio nella scuola pubblica, nel 1993. Può darsi che sia stato veramente sfortunato, ma non credo che molti insegnanti di quel periodo possano dire di essersi effettivamente formati durante quei corsi. Dunque, anche prima degli acronimi creativi citati, non si era particolarmente attenti alla formazione degli insegnanti.

Non si comprende l'irrazionalità con cui si è da sempre gestito il percorso formativo dei docenti: la soluzione a gran parte dei problemi si troverebbe assegnando all'università la gestione di quel percorso, permettendo così, a chi decidesse di seguirlo, un'alternativa più onesta e senza costi aggiuntivi rispetto alla quota di iscrizione, come avviene in altri paesi europei, prima del necessario concorso previsto dalla Costituzione per gli impieghi pubblici.

Infine, mi si consenta di soffermarmi sulla evenienza che più mi sta a cuore: la riduzione in briciole della conoscenza della storia.

La riforma Gelmini ha ridotto il monte ore di storia e geografia nei licei; ha introdotto la geostoria, materia che può essere interpretata in modi difformi e che non ha un suo statuto disciplinare. Il governo Renzi ha stabilito poi che non serve necessariamente una specifica abilitazione nelle discipline storiche e filosofiche per insegnare la materia. Il colpo ricevuto nel 2018 con la cancellazione del tema di storia dalla maturità è stato l'ultimo atto di ostilità nei confronti di una disciplina fondamentale per la formazione civica dei giovani cittadini italiani.

La mia amata disciplina sta evaporando dal sistema formativo. Eppure è stata uno dei pilastri della crescita civile della comunità: ha offerto alla strumentazione critica dei cittadini armi per l'elaborazione di opinioni, ha dato riferimenti mentali per poter leggere un

giornale, per dare un giudizio sulla società e sulla politica. Si possono compiere analisi disparate sui modi in cui la storia sia in grado di penetrare nel tessuto civile di una nazione, sulle sue narrazioni mitiche e sulla loro possibile plasmabilità. Ciò che ha distinto la materia però, mettendola al sicuro da usi impropri e dalla pluralità di interpretazioni, è lo statuto disciplinare, la riconoscibilità di un rigore e di un metodo.

La scuola superiore dovrebbe offrire a chi non sceglierà una facoltà umanistica, e cioè alla larghissima maggioranza dei cittadini più giovani, l'ultima possibilità di conoscere almeno i passaggi storici fondamentali. Le lacune che emergono negli studenti non sono colmabili dalle trasmissioni televisive. Se la scuola non fornisce ai ragazzi una sufficiente cognizione della storia, almeno dei grandi quadri, delle periodizzazioni, dei sistemi a cui ha dato luogo, di quali strumenti può disporre un giovane cittadino per difendersi di fronte a chi sostiene con convinzione che la Padania sia effettivamente una realtà storico-geografica? Con quali armi critiche può ribattere a chi sostiene che il fascismo sia stata una dittatura bonaria che mandava gli oppositori in vacanza? Perché di questo passo si potrebbe arrivare, un giorno, a sostenere che mafia, camorra e 'ndrangheta siano state aziende che hanno dato lavoro a tanta gente.

Il timore che gli studenti possano rimanere disarmati di fronte alle sciocchezze strumentali di chi

inventa tradizioni inesistenti, di chi riscrive a suo modo il passato, è alto: l'espunzione della storia dai fondamenti della conoscenza è certamente in linea con il clima culturale generale, che sembra piegato a un presente senza memoria. Qualche anno fa Stefano Pivato ha evidenziato, in *Vuoti di memoria*, quanto diffusa fosse l'ignoranza storica nel nostro paese. Il tempo del declino è stato dunque lungo, misurabile in decenni.

I nostri studenti hanno una scarsissima cognizione di cosa significhi la cittadinanza europea. Lo studio della storia, europea e mondiale, potrebbe chiarire quanto il quadro delle interdipendenze sia divenuto stretto. Talvolta ignorata dalla riforma dei cicli, talvolta ridotta nei numeri, la storia può riscuotere all'improvviso successo per qualche esponente politico, abituato a trattare la mia amata disciplina come un bene accessorio. Alcuni politici, che poco o nulla sanno di storia, improvvisamente auspicano riscritture, ritengono che alcuni passaggi storici, da loro considerati essenziali, siano stati omessi per ragioni ideologiche, si esprimono su una materia che hanno contribuito ad affossare.

«Libri troppo filo-marxisti», sentenziò Fabio Rampelli nel lontano 2000, invocando una commissione che ne valutasse l'idoneità ad assumere la funzione di libri di testo (Baldissara, 2001). Una storia incomprensibilmente rispettosa delle origini familia-

ri veniva invocata da Berlusconi nel febbraio 2011, quando denunciò la nefasta presenza di «insegnanti che vogliono inculcare principi che sono il contrario di quelli dei genitori», opinione a cui non poteva mancare il sostegno di una “intellettuale” del calibro di Gabriella Carlucci, che parlava di «testi politicamente orientati, finalizzati a plagiare le nuove generazioni», sostenuta da una laconica Mariastella Gelmini: «Il problema esiste». Così, il capogruppo Pdl della Commissione Cultura, scienza e istruzione, Emerenzio Barbieri, spalleggiato da 19 parlamentari, immaginava di poter verificare quali fossero i testi faziosi e proponeva un percorso che portasse di fatto a un “ravvedimento” degli autori, in assenza del quale i libri incriminati dovevano essere ritirati dal mercato (Conti, 2011; Bartezzaghi, 2011).

Rimaneva esclusa la gogna pubblica e il rogo ma, accanto alla pretesa che si scriva la storia su misura, alle invasioni di campo, alla propaganda che lascia solo le minutaglie di un dibattito superficiale, mi chiedo quanta attenzione costruttiva sia stata dedicata al senso della storia come costruzione civica. Mentre si vuole una storia duttile, capace di interpretare i desideri di una parte della classe dirigente, quella stessa classe dirigente uccide la storia. Si tratta di un omicidio formativo, ma chissà che anche questo non possa essere salutato dai suoi autori come una riforma “epocale”.

4. *L'eterna rincorsa*

Nel corso del tempo la scuola è diventata il luogo dove si dovrebbe insegnare tutto: dall'educazione stradale all'informatica, dall'educazione sessuale al management. Spesso, quando un riflettore si accende su qualche imprudenza adolescenziale, su qualche episodio di violenza avvenuto in ambienti estranei agli istituti scolastici, alla scuola si ascrive qualche mancanza, qualche limite educativo. Dimenticando completamente che il primo nucleo educativo fondamentale rimane la famiglia. A mio modesto avviso, la scuola ha come compito primario la formazione: insegna a essere educati e ad avere comportamenti civili, di fatto, sanzionando ogni atteggiamento che si ritenga scorretto, ma il suo primo ruolo rimane quello di istituzione formativa.

Questa missione primaria di insegnanti e dirigenti scolastici viene minata in vari modi, fino a esondare in aspetti così personali da ritenersi impropri, come il caso delle segnalazioni di gravidanze di minori, anche solo sospette (Veladiano, 2017; Montanari, 2017).

L'autonomia competitiva ha generato sia interessanti progetti extracurricolari, sia iniziative “creative” che si aggiungono alle richieste ministeriali. Ciò ha finito per orientare la preferenza delle famiglie verso una scuola o un'altra, al di là della valutazione del servizio primario offerto, la didattica, dato frettolosamente per scontato. Se il numero di queste attività

non viene contenuto, la formazione dei cittadini perde la funzione fondamentale a cui il servizio scolastico è chiamato a rispondere. La mia ammirazione va a quei dirigenti e a quegli insegnanti che riescono, con tenacia e competenza, a mantenere la barra del timone lungo la rotta principale.

Essi assolvono un compito sempre più arduo: con la decretata irrilevanza della cultura come fattore di sviluppo sociale e individuale, si è passati all'attacco delle professioni coinvolte nel disegno di coltivarla; tra queste, in prima battuta, quella degli insegnanti. Alla riduzione drastica delle risorse e allo sberleffo di ministri e opinionisti, si sono aggiunte campagne stampa basate anche sul falso: il conteggio delle 18 ore lavorative, le vacanze lunghe, gli stipendi spropositati rispetto all'impegno sono stati gli elementi della denigrazione. Tali brillanti analisi omettevano il numero di ore di riunioni, di correzione dei compiti, di incombenze burocratiche e – perché no? – anche di studio e di aggiornamento; tralasciavano la descrizione di ambienti lavorativi prossimi al degrado o già degradati. In poche parole, gli insegnanti hanno subito la beffa di un pregiudizio trasformato in condanna sociale, anche in virtù di una campagna mediatica che ha creato nemici sociali tra oneste categorie di lavoratori (magari per distogliere l'attenzione da altre). Mentre i docenti venivano fatti oggetto di indifferenza se non di ostilità, il loro stipendio, nel

quinquennio 2011-2015, è sceso del 7% rispetto agli stipendi medi Ocse (Di Dio, 2016).

La mancanza di rispetto per la funzione educativa e didattica dei professori ha generato, come già accennato, una nuova vocazione in molti genitori, divenuti avvocati d'ufficio dei figli, controparti e non più "alleati" degli insegnanti. Immaginando di difendere chissà quali sacrosanti diritti, hanno finito per ostacolare il percorso scolastico. In tal senso, l'analisi di Massimo Recalcati mi pare perfetta: «Il nostro tempo segnala una crisi senza precedenti del discorso educativo. Le famiglie appaiono come turaccioli sulle onde di una società che ha smarrito il significato virtuoso e paziente della formazione rimpiazzandolo con l'illusione di carriere prive di sacrificio, rapide e, soprattutto, economicamente gratificanti» (Recalcati, 2011).

Tale prefigurazione del successo sociale ha finito, in molti casi, per alimentare il disprezzo nei confronti di una figura professionale che guadagna poco e che cerca di dare senso a una professione anche dal punto di vista civico: per alcuni genitori non è certo un modello da suggerire ai figli (Floris, 2008, pp. 65-67). E talvolta il posto degli avvocati-genitori lo prendono perfino gli avvocati veri: il Tar si affolla di richieste contro eventuali bocciature, un voto insufficiente o, addirittura, contro la sospensione di giovani studenti per atti di bullismo nei confronti di un loro compagno di classe (Boratto, 2015).

Se una parte della responsabilità della slavina formativa spetta a insegnanti poco adeguati alla professione che svolgono, mi pare che si possa escludere un danno strutturale così profondo legato solamente alla qualità dell'insegnamento. La delegittimazione della professione non è comunque un modo efficace di difendere la qualità degli studi; appare piuttosto evidente il nesso tra la delegittimazione sociale degli insegnanti e le aggressioni che alcuni di loro hanno subito negli ultimi anni.

Un altro aspetto che merita menzione riguarda il tentativo, durante gli ultimi quindici anni, di mettere in comunicazione la scuola con il mercato del lavoro. A parte alcuni casi, l'alternanza scuola-lavoro sembra riflettere quella filosofia del "fare" che toglie tempo alla formazione. Avviata nel 2005 per gli istituti tecnici e professionali e per il triennio dei licei, la «Buona Scuola» l'ha resa strutturale nel 2015 con la legge 107, estendendola anche alle altre classi dei licei (facendo salire da 90 a oltre 400 le ore di alternanza degli istituti tecnici e professionali e fissando a 200 quelle per gli studenti dei licei; Santarpia, 2015). Con la legge finanziaria 2018 si è tornati alle 90 ore iniziali per i licei e si sono fissate a 150 le ore nel triennio degli istituti tecnici e a 210 quelle dei professionali. L'incertezza strategica dell'impostazione ministeriale la rivela la nuova denominazione (ora compare sotto la titolazione *Percorsi per le competenze trasversali e per*

l'orientamento) e, soprattutto, la riduzione delle risorse dedicate, che peraltro non sono state destinate ad altri servizi scolastici.

Un primo bilancio, relativo al 2017, ha mostrato come per i 653 mila studenti coinvolti si sono avute poche occupazioni felici, tante altre hanno sottratto tempo di studio in classe; molti istituti e molti insegnanti hanno dovuto "inventarsi" una partnership che non sempre è stata coerente con i fini prefissati dalla formazione, per la difficoltà di trovare strutture ospitanti, in particolare nelle regioni meridionali (Organtini, 2017). La ricerca di un luogo qualsiasi, pur di adempiere a un obbligo, non pare la migliore forma di contatto con il mondo del lavoro né sembra sufficiente a creare un nesso sicuro per uno sbocco professionale successivo al ciclo scolastico.

Si è già detto della difficoltà di rendere utili gli investimenti nelle dotazioni informatiche; dal punto di vista didattico un altro pericolo in agguato è l'euforia per la modernità: nella scuola si corre il rischio di affidarsi a strumenti tecnologici prima di aver compiuto i passi necessari per poterli utilizzare al meglio. Come non rimanere scettici quando si legge un articolo che già dal titolo mette i brividi: *I videogiochi nelle classi italiane «Sono uno strumento per imparare»?* (De Gregorio, 2014).

Non nutro alcuna baldanzosa fierezza di essere parte di una generazione pre-informatica. Io credo sinceramente che tutte le tecnologie comparse negli ultimi anni

possano essere strumenti incrementali di conoscenza. La cultura può essere serenamente integrata dalle informazioni e dai commenti che viaggiano in rete, a patto che non manchino i prerequisiti fondamentali per l'uso delle potenzialità informatiche: la conoscenza della lingua, la cognizione delle dimensioni di spazio e tempo. Trasformare uno strumento di possibile ampliamento delle proprie conoscenze nel principale canale di acquisizione delle informazioni, senza capire con quale criterio acquisirle e con quali strumenti critici vagliarle, significa trasformare la rete in una fede.

All'università la strumentazione informatica è necessaria, nella scuola bisognerebbe utilizzarla solamente quando la qualità della parola, del ragionamento e dell'elaborazione sia giunta a un livello soddisfacente. Se si portasse all'interno della scuola la nevrosi della continua connessione non si coglierebbe alcuna discontinuità con il resto della giornata e si rischierebbe di lasciare gli studenti in balia della brutalità informatica, senza fornirgli gli strumenti per difendersi. Credo che possiamo serenamente disconnettere i ragazzi nell'orario scolastico, anche perché ogni statistica ci racconta quante ore al giorno passano su smartphone, tablet e pc.

Una volta messo in sicurezza il risultato dell'apprendimento complessivo, la conoscenza può trovare altri strumenti che la amplino. Ma intanto, senza l'illusorietà che la formazione equivalga a una ricerca su

Google, recuperiamo il tempo della scuola, il tempo della concentrazione, della parola e dell'abitudine a ragionare, da soli e con gli altri, il tempo in cui si struttura la logica. Senza quel lavoro preliminare, ogni altra attività produce solo una conoscenza frammentaria, che non può comporre un sistema complesso.

La "distrazione" dal compito primario della scuola si configura anche in altri modi: un fenomeno cui ho assistito da insegnante, già nel corso degli anni Novanta, è stata l'incredibile indulgenza verso gli studenti che avevano gravi lacune. Miracolosamente una valutazione decisamente insufficiente poteva trasformarsi in un debito sanabile. Un miracolo che si è ripetuto nel tempo: ancora nel 2014, nella rubrica *Lettere, commenti & idee* della «Repubblica», un insegnante di matematica riferiva di essere stato additato da famiglie e dirigenti come «rovina statistiche», poiché si serviva anche delle insufficienze nella valutazione.

Parlare di rigore nella valutazione sembra ormai un tabù: bisogna tranquillizzare gli studenti e le famiglie, bisogna far passare il messaggio che la scuola è comprensiva. La parola d'ordine è "rassicurare": il ministro Gelmini, evidentemente spaventata dall'uso del termine "rigore", si affrettò a sottolineare il dimezzamento delle bocciature e il netto calo dei respinti nei primi quattro anni del suo mandato. Per la cronaca, si trattava del 13,3% del 2010 rispetto al 14,1% del 2008-2009 (Intravaia, 2010). Ma al di là dei dati

percentuali, che possono anche non essere indicati-
vi della messa in pratica del rigore nelle valutazioni
scolastiche, mi chiedo se l'assenza di test e di corsi di
recupero nella "vecchia" università fossero solamente
un elemento mancante o mancassero perché non se ne
sentiva il bisogno.

Oggi, in molti atenei, esistono corsi di recupero do-
po i test d'entrata; ciò vuol dire che all'interno dell'u-
niversità si ha la consapevolezza dei limiti di molti stu-
denti iscritti. Che siano state dimezzate le bocciature
nel corso di un anno scolastico, allora, è stato un bene?
Assegnare sufficienze senza che quelle valutazioni cor-
rispondessero a una reale condizione formativa è stata
una pratica fruttuosa? Chi sono i danneggiati princi-
pali dalle valutazioni compiacenti? Naturalmente, in
primo luogo, gli studenti, ma, nel tempo, la loro im-
preparazione finirà per nuocere all'intera società.

La scuola, prima della ventata riformatrice, pur con
tanti limiti, badava innanzitutto alla sua missione pri-
maria e, sebbene ricorresse al meccanismo dei premi
e delle punizioni, obbligando gli studenti agli esami
di riparazione a settembre, otteneva risultati migliori.
L'abolizione, temporanea ma duratura, degli esami di
riparazione ha significato il via libera a una selezione
alla buona, che sembrava considerare ci fosse sempre
tempo per recuperare: si contavano i debiti, si organiz-
zavano corsi un po' frettolosi a settembre e si faceva
conto che le lacune non esistessero più. Il reinserimento

dell'esame di riparazione è la prova di un ravvedimento
provvido ma insufficiente per riparare i danni fatti.

Si è affermata così la filosofia del "rimedio" suc-
cessivo, che rinvia nel tempo la formazione di base.
Di conseguenza, non potendo respingere le iscrizioni
all'università laddove non sia stato istituito il numero
chiuso, si è innescato il cortocircuito che delega agli
atenei il recupero delle lacune degli studenti, impegno
che, qualora non vengano stanziati i fondi per soste-
nerlo, comporterà un costo ulteriore per gli iscritti.
Così, i cittadini che non hanno ricevuto una sufficiente
istruzione dovranno pagare due volte lo stesso servizio
pubblico (De Santis, 2009).

In questa sequenza che destina al ciclo successivo la
missione che dovrebbe essere compiuta in precedenza,
come detto, può accadere che, in alcuni corsi di laurea,
il triennio iniziale sia volto al recupero delle lacune
scolastiche, la preparazione universitaria si svolga nei
due anni dei corsi di laurea specialistica, per poi giun-
gere al cosiddetto «terzo ciclo», il dottorato di ricerca.
A causa della riduzione delle spese, dunque, chi tra i
laureati più brillanti vince un concorso di dottorato
si trova in una scuola che gli consentirà di chiudere il
periodo di formazione universitaria mediamente alla
pari di un buon laureato degli anni Ottanta.

L'effetto di tutte queste tendenze è la percezione
che gli anni scolastici siano una sorta di parcheggio
temporale, in cui l'apprendimento non è il primo fine.

Spesso la scuola è stata considerata, comprensibilmente, un rimedio contro l'emarginazione e la dispersione sociale. Ciò risponde a una necessità. In alcuni territori, sono gli istituti scolastici a svolgere la funzione di presidi sociali: l'acquisizione del valore della legalità, o quanto meno del rispetto, si nutre sempre della crescita del tono culturale. Si tratta di un lavoro condotto in condizioni decisamente difficili, che molta parte della società italiana conosce solo grazie a qualche sporadico servizio giornalistico. In quelle scuole è difficile mantenere l'obiettivo della formazione essenziale, tuttavia è un miracolo che può compiersi.

Se alcune tendenze in atto appaiono reversibili, da alcuni piccoli difetti, probabilmente, non si guarirà più. Perché parlare di formazione con lo stesso linguaggio con cui ci rivolgiamo al commercialista? A scuola è possibile, infatti, contrarre debiti e, all'università, calcolare i crediti che mancano alla tesi. A conti fatti, tanto per rimanere in tema, una volta usciti dalla scuola secondaria superiore, tutti questi conteggi hanno avuto un senso effettivo? E l'università che non conosceva un percorso computato in crediti era una cattiva università?

5. Le sei fedeltà

Indagate le responsabilità degli altri attori, non sarebbe onesto non prendere in considerazione quelle degli atenei. La scelta di aumentare a dismisura i

corsi di laurea, la frantumazione delle materie e dei corsi possono essere state favorite dal ministero, ma è dei singoli atenei la responsabilità principale della configurazione attuale dell'università. Più indulgente è il giudizio in ordine al rigore formativo di fronte alla missione impossibile: far laureare nei tempi previsti il maggior numero di studenti, qualsiasi sia la loro preparazione in entrata.

Il ministero premia gli atenei che abbiano virtuosi indici quantitativi: studenti in corso, numero minimo di abbandoni, e così via; coordinate in grado di peggiorare il tasso qualitativo. Se si condizionano in tal modo atenei e dipartimenti, subentra il rischio che i docenti tendano ad abbassare le "pretese" per quanto riguarda la preparazione. E allora, a cosa vale il titolo di studio? A cosa vale mostrare soddisfazione in relazione alla quantità di laureati senza poter contare su una preparazione generale sicura? La scelta di questa condotta da parte del ministero ha un effetto dirompente, perché rischia di svilire il titolo che si consegue (Giorgiutti, 2013).

Servono tempi diversi, a seconda delle competenze acquisite durante il ciclo scolastico, per compiere il percorso universitario e qualsiasi cronometro non è utile a misurarli. Solo nel regno della teoria gli studenti hanno uguali standard di preparazione quando si iscrivono all'università. E siccome le riforme hanno mostrato tanta immaginazione ma scarsa adesione alla realtà dei

fatti, solo criteri del tutto teorici permettono di immaginare che aumentando il numero dei laureati se ne migliori anche la qualità: chi parte da condizioni formative svantaggiate non recupera solamente perché si laurea per tempo; chi merita si trova a sua volta penalizzato da un titolo la cui credibilità perde valore; e così, anche la tanto declamata meritocrazia si svuota di senso.

A volte sembra che basti evocare una parola per risolvere problemi strutturali e svellere mentalità radicate da lungo tempo. Almeno in linea teorica, chi si proclama contro il merito? Per alcuni studenti, il termine "merito", che a mio parere si guadagna mettendo insieme l'impegno e le competenze via via acquisite, si scontra con l'idea di un riconoscimento dovuto a priori, come contropartita di un'iscrizione. Il condizionamento indotto dalla fretta può stimolare l'impegno ma non è detto che sviluppi le competenze: e allora a quale titolo si arriva alla discussione finale che certifica la laurea?

La confusa mescolanza di servizio pubblico e organizzazione aziendale non è stata la risposta adeguata per una formazione di qualità e ha spesso prodotto l'impressione che gli studenti si trasformassero da utenti a clienti. E se si avalla questo connubio il rischio più concreto lo corre chi parte svantaggiato.

La catena di pressioni e di condizionamenti esterni può essere considerata un'attenuante. Restano senza alcun alibi le scelte che non appaiono fondate su ele-

menti di razionalità (Crainz, 2010), come la moltiplicazione dei corsi a prescindere dalle effettive esigenze didattiche, la proliferazione delle sedi che spuntano come funghi dopo un'abbondante pioggia autunnale (Sabbatucci, 2008) o, peggio, la smania di visibilità. Indecisi nella scelta tra le quattro modalità di concepire il nucleo universitario – il campus all'americana, l'insediamento compatto in città, la piccola dispersione urbana in sedi comunque non distanti o la scelta di sedi distaccate – alcuni rettori hanno deciso di perseguire tutte e quattro le strade, senza riuscire più a far di conto. Oppure hanno scambiato il decoro e l'autorevolezza con il lusso e hanno ceduto a spese incontrollate (Frulletti, 2008; Zunino, marzo 2017). E gli sprechi compiuti ingessano poi i nuovi dirigenti nelle politiche di rientro dal debito, obbligandoli a rinunciare a progetti equilibrati e più lungimiranti: atenei che faticavano a tenere il bilancio sotto controllo e che stentavano a rendere un servizio compiuto all'utenza hanno rinunciato a ottimizzare le proprie risorse disperdendole sul "territorio", parola magica che solo in rari casi ha significato reale e costante contatto dell'università con la comunità locale.

Se è vero che è diventato progressivamente molto difficile mantenere il bilancio in positivo, visti i tagli di risorse sempre più incisivi sulle prospettive di sviluppo degli atenei, la combinazione fra tali tagli e l'indifferenza con cui sono state affrontate le spese ha

comportato sempre maggiori difficoltà per la ricerca, la didattica e la diffusione della cultura.

L'apertura di sedi periferiche ha contato spesso sull'appoggio finanziario di amministrazioni locali o enti, raramente su quello di istituti privati o associazioni. Si è trattato di una scommessa azzardata poiché, legittimamente, un'amministrazione locale, una banca, una sede associativa possono cambiare dirigenti, idee, strategie di finanziamento, e l'università che ha investito nella propria sede periferica può trovarsi in seria difficoltà.

Piantare le bandierine di un ateneo sulla mappa del territorio circostante per portare l'università agli studenti non mi pare una grande strategia; essa alimenta un provincialismo già pronunciato in molti centri. I nostri studenti sono cittadini con un basso tasso di cittadinanza europea, come si diceva. È vero: molti di loro partono e lasciano l'Italia per fare esperienze all'estero e una gran parte di loro non torna neanche. Altri possono recarsi in altri paesi europei grazie a una grande innovazione di molti anni fa: l'Erasmus, che, non a caso, oggi riceve un finanziamento complessivo molto al di sotto di quanto sarebbe necessario. Ma un gran numero dei nostri studenti non conosce neanche la composizione dell'Europa, né ha mai acquisito chiaramente il senso dell'integrazione europea. Molti di loro non conoscono neanche approssimativamente la geografia italiana. Non credo, quindi, che abbiano

bisogno di trovare l'ateneo sotto casa, quanto di trovare strutture funzionanti, in cui le risorse siano ottimizzate e possano metterli in condizione di dialogare con i coetanei connazionali e di altre nazioni.

La potenziale formazione di piccoli feudi, generati da una disinvolta interpretazione del termine «autonomia», che pure nella norma è accompagnato dall'aggettivo «responsabile», ha avuto diverse forme di manifestazione. Gruppi di docenti uniti da comuni interessi hanno dimenticato ogni progetto d'ateneo razionale e volto allo sviluppo, lucrando per il vantaggio della propria disciplina scientifica o per opportunità personali. Anche tali evenienze hanno portato alla citata proliferazione dei corsi di laurea o ai bonus elargiti attraverso le formule più varie, o ai master improbabili delle più variopinte specie (Giannoli, 2011), per citare solo alcune delle distorsioni possibili del caleidoscopico mondo creato dalla forzatura dei gruppi disciplinari e dalle mode. Si tratta di tendenze, oggi, fortunatamente in declino, ma che si aggiungono ai possibili sprechi, alla moltiplicazione dei centri di potere (Perotti, 2008) che, certo, riguardano molti settori legati ai servizi pubblici.

I docenti universitari, come accade anche in molte altre professioni, hanno plurime identità. Appartengono a una rete di rapporti disciplinari all'interno della quale coltivano ricerche in comune, affrontano dibattiti, danno vita a società di riferimento. Quella rete di

relazioni non è l'unica a essere intessuta, poiché, fortunatamente, molti studiosi non rimangono confinati solamente nel proprio solco disciplinare, ma tendono a sviluppare un dialogo con altri colleghi, altrettanto curiosi e consapevoli dell'opportunità di abbattere gli steccati tra le discipline, per comprendere motivi più complessi, per considerare aspetti che solo chi ha battuto altre strade può suggerire. I docenti universitari sono professionisti: insegnano e fanno ricerca di professione e dunque fanno parte di una categoria di lavoratori che ha una precisa funzione nella società. Ciò implica un rapporto dialettico con il proprio datore di lavoro, il cui riferimento più importante è il ministro e l'apparato ministeriale. Appartengono a un ateneo, che ha dinamiche proprie e che, in virtù dell'autonomia, compie scelte cercando di sviluppare le proprie strutture, di migliorare i percorsi di studi, di offrire più servizi agli studenti. Sono afferenti a un dipartimento, per il quale lavorano non solo individualmente, ma anche in commissioni, cercando di incrementare la qualità e la quantità della ricerca e della docenza.

Queste prime cinque appartenenze segnano l'identità professionale di ogni docente (se ne potrebbero aggiungere anche altre, ovviamente, ma queste mi sembrano le principali). Certamente un docente può astenersi dal sentirsi parte di un dibattito che investe la propria disciplina e può sicuramente rimanere a "zappare" lo stesso orto tematico per decenni senza guardarsi intor-

no. Nessuno si scandalizzerà se non segue con costanza e tempismo gli adeguamenti che riguardano la propria professione o le scelte riformatrici provenienti dal ministero; egli può subire passivamente ciò che viene deciso dai vertici del proprio ateneo, può sottrarsi alla vita collettiva del dipartimento. E può quindi rimanere una monade solitaria, secondo una tendenza autoreferenziale ancora molto diffusa (Pivato, 2015).

Tuttavia, vi è un certo numero di docenti che intendono partecipare al contesto lavorativo in cui è inserito. Le cinque appartenenze si costituiscono in modo naturale, se non si prova ritrosia per il lavoro collettivo: da queste relazioni possono scaturire conseguenze utilissime sia per la ricerca sia per la didattica, la fruttuosa partecipazione alle scelte strategiche degli atenei e un contributo al dibattito generale sul senso dell'università nella società.

Ma non c'è relazione collettiva che non abbia anche delle potenzialità negative. Per ciò che riguarda quelle appena descritte, qualora un gruppo disciplinare sia in condizioni di prevalere su altri, può verificarsi una dotazione eccessiva di cattedre nell'accademia, a discapito delle altre discipline; la collaborazione interdisciplinare può dunque trasformarsi in un'alleanza strategica al fine di rafforzare, all'interno del sistema universitario, di un singolo ateneo o di un dipartimento, una determinata area scientifica.

Le conseguenze sulla struttura formativa possono

essere assai nocive e i corsi proposti agli studenti divenire così incoerenti. L'appartenenza alla professione può tramutarsi anche in un professionismo burocratico, attento non tanto a cogliere ciò che si ritiene scientificamente più rilevante, quanto a perseguire un punteggio alto nei sistemi di valutazione universitari. Prestare la propria disponibilità a un organo collegiale può trasformarsi in un boomerang per la propria carriera, se non si è del tutto allineati con la dirigenza. La fedeltà, che pure può produrre ottimi frutti quando significa lavoro comune, accettazione di idee diverse (sempre se fondate) e condivisione dei progetti, si trasforma nel suo contrario quando si avallano scelte dannose. Così come l'afferenza a un dipartimento, oltre a permettere di dare il proprio apporto per la sua crescita qualitativa, può significare una contesa per i posti, per le strumentazioni, le posizioni, all'interno del nucleo dirigenziale dell'ateneo a detrimento di altri dipartimenti. Quando la professione scende troppo a patti con la *Realpolitik* ecco che la guardia si abbassa e il rigore valutativo viene meno, con il probabile risultato di un maggior numero di studenti laureati per tempo, ma senza una formazione corrispondente al titolo.

Le cinque fedeltà, che potrebbero dare risultati ottimali, possono insomma trasformarsi nel loro contrario se non si hanno chiare le gerarchie e le procedure o se si perde la visione d'insieme, e il loro stravolgimento incide profondamente anche sui processi formativi.

Quel malinteso senso di appartenenza trasforma il lavoro comune in competizione, un progetto condiviso nella parcellizzazione in tanti progetti, ma soprattutto tende a cancellare la fedeltà più importante del corpo docente, che è quella di essere al servizio della Repubblica. Essere cittadini implica anche dei doveri e, specialmente se si opera in un rilevante servizio di interesse pubblico, si dovrebbe essere attenti all'interesse generale prima di ogni interesse particolare.

La fedeltà al servizio universitario e, quindi, alla Repubblica, al primo posto nella gerarchia delle fedeltà, per quanto astratta possa apparire è l'unica possibilità che abbiamo per restituire senso all'intero sistema. E, per quanto mi riguarda, essere fedeli alla Repubblica significa anche partecipare al dibattito pubblico, compiere scelte per evitare che l'università rimanga un mondo chiuso, una fortezza che abbassa il proprio ponte levatoio ai soli iscritti. Senza abbandonare la ricerca, oggi ogni studioso ha una responsabilità: far salire il tono civile di una Repubblica gravemente indebolita dall'approssimazione critica.

Stabilita la prima fedeltà alla Repubblica, in ordine gerarchico vengono le altre. L'interesse dell'ateneo presso il quale si presta servizio dovrebbe precedere la gara tra i dipartimenti, pena la perdita di una visione d'insieme.

Sia nella scuola sia nell'università, ho incontrato tante persone che si prodigano per dare senso alla pro-

fessione che svolgono; nella stragrande maggioranza dei casi, è la professione a cui hanno dedicato la vita e che è costata sacrifici e rinunce. Non è loro la colpa dello svilimento della formazione universitaria, ma delle falle che possono aprirsi nel sistema e della perdita del senso della *universitas* come comunità formativa.

6. *L'ascensore immobile e le tre culture necessarie*

Esempi del passato ci parlano di grandi personalità che, a partire da modeste condizioni familiari e scolastiche, grazie a una buona formazione, sono riuscite a raggiungere una condizione sociale più avanzata. Giorgio La Pira, cresciuto in una famiglia di umili condizioni sociali, prima di conseguire la maturità classica aveva preso il diploma di ragioniere a Messina, e Salvatore Quasimodo, figlio di un capostazione, aveva frequentato un istituto tecnico nella stessa città. Nati al Sud, in ceti umili, frequentando buone scuole, pur diverse dai buoni licei urbani, La Pira e Quasimodo furono in grado di sfruttare motivazione e capacità per un riscatto culturale e sociale.

Chissà se, al giorno d'oggi, potrebbero spiccare il volo da quelle basi di partenza.

L'Italia, infatti, sconta da qualche decennio un'immobilità tale per cui l'ascesa sociale è un'eccezione rispetto alla regola che vuole i giovani "inchiodati" alle condizioni di partenza.

A dispetto dell'esaltazione della meritocrazia, l'Italia è seconda, nel novero dei paesi industrializzati, dietro alla sola Gran Bretagna, per rigidità sociale (Oecd, 2010; Ricci, 2010), che si accompagna poi a uno tra i più alti tassi di disoccupazione giovanile d'Europa.

Non consolano le inquietanti analogie con il caso statunitense descritto da Nichols (2018): il ritardo nella preparazione, l'equivalenza tra il diploma universitario di oggi e il diploma superiore di cinquant'anni fa, la continua rincorsa correttiva negli anni della formazione universitaria, la pretesa di un giudizio morbido nelle prove d'esame, l'equiparazione di studenti a clienti nelle università private, l'invadenza dei genitori nelle strutture formative, la fede quasi cieca nelle reti. Stiamo seguendo modelli escludenti e classisti; e la cosa grottesca è che tale stato di cose riscuote largo consenso presso le sue vittime principali.

Credo che il basso numero di laureati sia un problema meno importante dell'abbandono del nostro paese, a partire dalla crisi del 2007, da parte di molti giovani italiani laureati (*Italiani all'estero*, 2017). E anche questo non sarebbe un enorme problema se l'Italia fosse un luogo in cui i giovani laureati stranieri compensassero quelle partenze: essi invece sono solo una porzione minima sul totale della popolazione (il 2,3% contro l'11,5% della Germania e il 17,3% della Gran Bretagna) (Grion, 2011). Venire in Italia, infatti, sarebbe un suicidio per le prospettive di lavoro e per

l'alto differenziale del cosiddetto «premio di laurea», cioè la differenza di guadagno, nel nostro paese, tra un laureato e un diplomato (Eschenazi, 2008).

Di fronte allo spettro di un lavoro precario, tanto vale – avranno pensato molti giovani italiani – accettare il precariato dove si guadagna di più. Così, città come Londra, Barcellona, Parigi, Berlino hanno accolto giovani italiani. La capitale londinese è la quinta città italiana (Franceschini, 2016), anche se, in tempi di Brexit, quell'esercito di giovani che ha irrobustito la popolazione della capitale britannica potrebbe ridursi nei suoi effettivi. Dalla vecchia emigrazione degli anni Sessanta, con basso grado di istruzione e che aspirava a lavori umili, si è passati oggi a un'emigrazione più varia: nel 2002 il 51% dei giovani in uscita possedeva una licenza media, il 37% un diploma e il 12% una laurea. Dieci anni dopo, l'Istat ha registrato un'impenata: il 34,6% aveva una licenza media, il 34,8% un diploma e il 30% una laurea (Simone, 2017 su dati Idos).

Secondo il Centro studi Idos, ogni anno vanno via dall'Italia circa 300 mila persone, un capitale umano valutato, nel 2015, in 8,4 miliardi; ma se a questo valore si somma quanto investito per la formazione, la cifra sale a 14 miliardi all'anno. Si fugge dall'Italia, soprattutto se si è giovani. Si fugge dal poco lavoro, dalla scarsa credibilità della classe dirigente, dal clientelismo, dallo scarso riconoscimento del merito. Siamo uno dei primi paesi di emigrazione, ottavi nel mondo

secondo i dati Ocse: in dieci anni l'Italia ha scalato cinque posizioni (Simone, 2017; Centro Studi e Ricerche Idos, Centro Studi Confronti, 2017).

L'imponente flusso di giovani italiani in uscita, unito alla bassa natalità e all'invecchiamento (siamo uno dei paesi più anziani del pianeta), non riguarda solamente il destino di una generazione, ma è la condanna di un intero paese. La scomparsa di giovani validi e preparati dal Mezzogiorno è inquietante; ma anche dal Nord partono per altri lidi molti giovani dalla formazione solida: le competenze in Italia diminuiscono a causa dell'emorragia di giovani.

Tra inabissamenti di intere discipline, prove di modernità senza modernizzazione, riforme senza risorse, norme improvvisate senza una strategia, proclami privi di concretezza, si è giunti a risultati davvero deprimenti: giovani che emigrano, altri che rimangono immobili, altri che inseguono una formazione non ricevuta per tempo. Se invocassimo «più promesse, meno fatti», forse i danni sarebbero meno ingenti. E se è condivisibile il giudizio di Marco Demarco sulla necessità di una maggiore autonomia generazionale, non credo che il taglio di un anno di scuola sia la soluzione (Demarco, 2019; Letta, 2019).

Sarebbe forse il caso di concentrarsi con più profondità sul sistema formativo, di ripensarlo nel suo insieme, rinunciando agli interventi limitati a singoli aspetti del percorso. Studiare e, senza annunci,

mettersi al lavoro per ricominciare, consapevoli che il sistema universitario è legato a quello scolastico e che, dunque, se si vuole agire in profondità bisogna pensare ai due sistemi come a un sistema unico, ponendo al centro del ciclo scolastico le discipline formative indispensabili: lingua, storia, geografia, logica. E queste competenze devono essere fornite dalle scuole a tutti, indipendentemente dalle condizioni sociali, senza bluff che danno poi origine a un'improduttiva rincorsa senza fine.

L'abbandono di linee guida senza progetto potrebbe rovesciare la filosofia basata sul principio che è meglio fare male e subito invece di fare bene con i tempi dovuti, farci smettere di considerare la velocità e l'approssimazione come qualità. Serve una nuova strategia e bisogna partire da alcuni punti cardine: risorse, rigore valutativo, riconoscimento sociale di insegnanti e docenti, perché scuola e università sono le officine dell'istruzione e della formazione critica, i presidi fondamentali della nostra democrazia.

Bisognerebbe pensare, se si vogliono ridurre le disuguaglianze, alla possibilità di rimettere in condizioni di equità tutti i giovani, indipendentemente dalla classe sociale di provenienza, dal territorio di residenza, dalla scuola frequentata.

Il secondo tassello necessario al grande puzzle della ricostruzione del sistema formativo dovrebbe stabilire un più corretto legame tra formazione e mercato del

lavoro. Il sistema che permette di ottenere un "posto" di lavoro grazie alle conoscenze personali, oltre a produrre costi sociali ingiustificati e ingenti danni produttivi, demotiva fortemente i giovani preparati. È necessario riavvicinare tutte le aree del paese a un percorso comune, che metta in condizione anche i ragazzi del Sud di fare esperienze all'estero, di sfruttare al meglio uno degli strumenti positivi messi in funzione dal nostro sistema, l'Erasmus (De Cesare, 2011).

Anche i ragazzi devono svegliarsi, soprattutto quelli che non hanno altre chance di progredire culturalmente e socialmente se non rimboccandosi le maniche, rinunciando a rinserrarsi in un mondo che li protegge.

I segnali incoraggianti di partecipazione alla vita pubblica, come i *Fridays for Future* o il movimento delle «Sardine», non cancellano il bisogno di fornire una solida preparazione ai nostri giovani, né appaiono sufficienti a dare sostanza alla proposta di abbassamento della soglia anagrafica del diritto elettorale a 16 anni. La diffusa mancanza di elementari cognizioni civiche giustifica, piuttosto, la recente attenzione all'insegnamento dell'educazione civica. Il progetto appare ancora poco elaborato; perché possa dare frutti deve essere strutturato, chiarendo meglio quale debba essere la formazione degli insegnanti. È auspicabile, inoltre, che un simile progetto possa essere accompagnato da un aumento della dotazione delle ore di storia nelle scuole superiori.

Bisogna mettersi al lavoro con pazienza per ricollocare al loro posto i mattoni di un edificio distrutto dall'incompetenza, dall'improvvisazione e dalle mode; impegnarsi per una battaglia contro l'illusorietà di una formazione in rete.

Servono parole per costruire ragionamenti, servono ragionamenti via via più complessi per affrontare la complessità dei tempi, servono risorse, perché i tagli di oggi sono il mancato sviluppo di domani, serve soprattutto un senso di responsabilità. Perché, a vari livelli, le istituzioni, la politica, la società, le famiglie, i ragazzi, le scuole, le università hanno avuto nemici interni, consapevoli o inconsapevoli che fossero. Quei nemici stanno vincendo una battaglia contro il paese, contro la società e la cultura.

Dalle barricate costruite per affrontare l'irrilevanza che si vuole attribuire alla formazione scolastica e universitaria, si può lavorare per cercare di restituirle un senso. Bisogna permettere agli italiani di acquisire le tre culture di cui non si può fare a meno: una solida cultura di base, una cultura umanistica che aiuti a ragionare, una cultura civica che renda cittadini i nostri giovani.

ARTICOLI E TESTI CITATI

- Abravanel, Roger, *Meritocrazia. 4 proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e più giusto*, Garzanti, Milano 2008.
- Abravanel, Roger, D'Agnesse, Luca, *Regole. Perché tutti gli italiani devono sviluppare quelle giuste e rispettarle per rilanciare il Paese*, Garzanti, Milano 2010.
- Anvur, *Rapporto biennale sullo stato del sistema universitario e della ricerca*, Roma 2016.
- Asor Rosa, Alberto, *La scuola nelle mani dei barbari*, in «la Repubblica», 26 agosto 2017, <https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2017/08/26/la-scuola-nelle-mani-dei-barbari31.html>.
- Baldissara, Luca, *Di come espellere la storia dai manuali di storia. Cronache di una polemica autunnale*, in «Il mestiere di storico», II, 2001, pp. 62-80.
- Bartezzaghi, Stefano, *Lezioni pericolose. Se la cultura a scuola diventa una minaccia*, in «la Repubblica», 14 aprile 2011, pp. 50-51.
- Bartezzaghi, Stefano, *Perché ai ragazzi non serve un anno di scuola in meno ma cent'anni di libri in più*, in «la Repubblica», 27 agosto 2017, p. 19.
- Bauman, Zygmunt, *Retrotopia*, Laterza, Bari-Roma 2017.

Benedetti, Giulio, *Maturità, che fatica scrivere in italiano. Nei licei un tema su tre è insufficiente*, in «Corriere della Sera», 30 giugno 2010, p. 27. Riporta le dichiarazioni di Luca Serianni.

Ber., L., *Quotidiano in classe, record di studenti*, in «Corriere della Sera», 30 ottobre 2014, p. 29.

Bertoni, Federico, *University. La cultura in scatola*, Laterza, Roma-Bari 2016.

Bisin, Alberto, *La spesa per la scuola*, in «la Repubblica», 16 aprile 2015, p. 30.

Boeri, Tito, *La riforma immaginaria dell'Università che muore*, in «la Repubblica», 22 luglio 2010, p. 30.

Boratto, Lorenzo, *Bulli, un papà ricorre contro le sospensioni*, in «La Stampa», 4 aprile 2015, p. 15.

Calvino, Italo, *Le Cosmicomiche*, Einaudi, Torino 1965.

Carlini, Roberta, *Il dottore è svalutato*, in «L'Espresso», 3 luglio 2008, p. 38.

Cavadini, Federica, *Il Tar boccia il numero chiuso alla Statale*, in «Corriere della Sera», 1° settembre 2017, p. 16.

Centro Studi e Ricerche Idos, Centro Studi Confronti, *Dossier statistico immigrazione 2017*, Centro Studi e Ricerche Idos, Roma 2017.

Conti, Paolo, *Vocaboli, congiuntivi, apostrofi. Allarme dai test*, in «Corriere della Sera», 20 settembre 2010, p. 29.

Conti, Paolo, «*Nei libri di testo fango sul Pdl*», in «Corriere della Sera», 13 aprile 2011, p. 27.

Crainz, Guido, *L'Università, storia di una catastrofe*, in «la Repubblica», 28 luglio 2010, pp. 1, 26.

De Cesare, Corinna, *In cerca di un futuro nella nuova Babele*, in «Corriere della Sera», 6 aprile 2011, pp. 40-41.

De Gregorio, Antonella, *I videogiochi nelle classi italiane «Sono uno strumento per imparare»*, in «Corriere della Sera», 22 marzo 2014, p. 25.

Dei, Marcello, *Ragazzi, si copia. A lezione di imbroglio nelle scuole italiane*, il Mulino, Bologna 2011.

De Luca, Maria Novella, *Scuola privata, subito dietrofront sui tagli*, in «la Repubblica», 6 dicembre 2008, p. 9.

De Luca, Maria Novella, *Così salviamo la nostra ricerca*, in «la Repubblica», 5 settembre 2010, p. 34.

Demarco, Marco, *Quel tempo rubato ai nostri studenti*, in «Corriere della Sera», 24 aprile 2019, p. 24.

De Mauro, Tullio, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari 2019² (I ed. 1963).

De Santis, Simona, *Sapienza, test per tutte le matricole: a 35 euro*, in «Corriere della Sera – Cronaca di Roma», 1° settembre 2009, p. 2.

Di Dio, Lucrezia, *Scuola italiana: ancora troppo pochi gli investimenti*, 16 settembre 2016, <https://www.orizzontescuola.it/scuola-italiana-ancora-troppo-pochi-gli-investimenti/>.

Di Paolo, Paolo, *L'ignoranza come valore*, in «la Repubblica», 22 febbraio 2018, p. 38.

Donadio, Paolo, Augias, Corrado, *Il premier e la visita sbagliata al Cepu*, lettera di Paolo Donadio e risposta di Corrado Augias, in «la Repubblica», 30 luglio 2010, p. 30.

Eschenazi, Gabriele, *E ora i neolaureati vanno a lavorare all'estero*, in «Magazine – Corriere della Sera», 28 settembre 2008, pp. 97-98.

Fiori, Simonetta, *I nuovi analfabeti*, in «la Repubblica», 29 marzo 2013, pp. 31-33.

Floris, Giovanni, *La fabbrica degli ignoranti. La disfatta della scuola italiana*, Rizzoli, Milano 2008.

Franceschini, Enrico, *Londra Italia*, Laterza, Roma-Bari 2016.

Frulletti, Vladimiro, *Siena, 145 milioni di debiti è allarme all'Università*, in «l'Unità», 11 ottobre 2008, pp. 1, 10.

Gavosto, Andrea, *Sintesi dei risultati e proposte*, in Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*, Laterza, Roma-Bari 2010.

Gentiloni, Umberto, *Una storia senza tagli*, in «la Repubblica», 28 agosto 2017, p. 26.

Giannoli, Viola, *Infermieristica del mare e design delle lampade: quando il master diventa un corso di tendenza*, in «la Repubblica – Roma», 26 agosto 2011, p. x.

Gilardoni, Andrea, *Formare i docenti: Siss, Pas, Tfa e altre amenità*, in «Gli Stati Generali», 27 marzo 2015, https://www.glistatigenerali.com/scuola_universita-scienze/formare-i-docenti-siss-pas-tfa-e-altre-amenita/.

Giorgiutti, Alessandro, «*Il 110 non basta più, conta il curriculum*», in «Liberero», 29 marzo 2013, p. 24.

Grión, Luisa, *Laureati finiti all'estero: +40% in 7 anni*, in «la Repubblica», 21 maggio 2011, p. 23. I dati sono stati raccolti dall'Ance (Associazione nazionale costruttori edili) e dall'Ocse.

In breve, trasmissione in onda su La7, 23 ottobre 2006, ore 1.05 (replica), ospite l'allora ministro Giuseppe Fioroni.

Intravaia, Salvo, *L'italiano questo sconosciuto*, in «la Repubblica – Palermo», 28 giugno 2003, p. 6.

Intravaia, Salvo, *Tanti costi, pochi risultati. L'Ocse bocchia la scuola italiana*, in «la Repubblica», 25 settembre 2006, p. 17.

Intravaia, Salvo, *Università, il 3+2 è un flop. Aumentano gli studenti-lumaca*, in «la Repubblica», 3 gennaio 2009, p. 13.

Intravaia, Salvo, *Più promossi alle superiori, Gelmini smentita sul rigore*, in «la Repubblica», 11 agosto 2010, p. 10.

Iossa, Mariolina, *Scuola, Nord e Sud sempre più lontani*, in «Corriere della Sera», 11 agosto 2010, p. 23.

Istat, *Noi Italia. 100 statistiche per capire il Paese in cui viviamo*, Roma 2011, www.istat.it, voce Istruzione.

Italiani all'estero, sempre più giovani e settentrionali: +7,6% nel 2015, in «la Repubblica», 6 ottobre 2015.

Letta, Enrico, *Ho imparato. In viaggio con i giovani sognando un'Italia mondiale*, il Mulino, Bologna 2019.

Lettere, commenti & idee, in «la Repubblica», 21 ottobre 2014, p. 34.

Livi Bacci, Massimo, De Santis, Gustavo, *L'Università e la sindrome del ritardo*, in «Una Città», 175, 2010, <http://www.unacitta.it/it/articolo/595-luniversita-e-la-sindrome-del-ritardo>.

L'Ocse bocchia la scuola italiana. Solo gli studenti dei licei del centro Centronord superano l'esame. In matematica va malissimo, in «Corriere della Sera», 4 dicembre 2007, https://www.corriere.it/cronache/07_dicembre_04/scuola_ocse_ricerca_2bfd5f7c-a25c-11de-9440-0003ba99c53b.shtml.

Magnani, Alberto, *Italia terzultima in Europa per spesa in istruzione. La Germania spende il doppio*, in «Il Sole 24 ore», 30 agosto 2017, <https://www.ilsole24ore.com/art/italia-terzultima-europa-spesa-istruzione-germania-spende-doppio-AE8jEVJC>. Articolo che riprende dati Eurostat.

- Mangiarotti, Alessandra, *La generazione grigia dei giovani «inattivi» che pesa sulle famiglie. Via dalla scuola in 120 mila nel 2010*, in «Corriere della Sera», 16 marzo 2011, p. 35.
- Mastrorilli, Enzo, *La scuola al collasso, i peggiori d'Europa*, in «Corriere della Sera», 19 aprile 1992, p. 17.
- Migliozzi, Alessandra, *Italiano: studenti ignoranti, via ai corsi supplementari*, in «Il Messaggero», 19 settembre 2010.
- Migliozzi, Alessandra, *Verbi, apostrofi e accenti in libera uscita, ibid.*
- Montanari, Laura, *Fedeli: «Le indagini non le fa il preside assurda la circolare sulle gravidanze»*, in «la Repubblica», 29 dicembre 2017, p. 23.
- Murgese, Elisa, *Analfabeti funzionali, il dramma italiano: chi sono e perché il nostro Paese è tra i peggiori*, in «L'Espresso», 17 marzo 2017.
- Nichols, Tom, *La conoscenza e i suoi nemici. L'era dell'incompetenza e i rischi per la democrazia*, Luiss University Press, Roma 2018.
- Nussbaum, Martha, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna 2011.
- Oecd, *Economic Policy Reforms. Going for Growth 2010*, Oecd Publishing, Paris 2010, <https://www.oecd.org/economy/growth/economicpolicyreformsgoingforgrowth2010.htm>.
- Oecd, *Education at a Glance 2014: Oecd Indicators*, Oecd Publishing, Paris 2014, <http://www.oecd.org/education/Education-at-a-Glance-2014.pdf>.
- Oecd, *Education at a Glance 2018: Oecd Indicators*, Oecd

- Publishing, Paris 2018, https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_cag-2018-en.
- Ordine, Nuccio, *La riforma della scuola è avere buoni professori*, in «Corriere della Sera», 3 settembre 2017.
- Organtini, Chiara, *Scuola che lavoraccio*, in «L'Espresso», 7 maggio 2017, pp. 60-63.
- Perotti, Roberto, *L'università truccata. Gli scandali del malcostume accademico. Le ricette per rilanciare l'università*, Einaudi, Torino 2008.
- Pivato, Stefano, *Vuoti di memoria. Usi e abusi della storia nella vita pubblica italiana*, Laterza, Roma-Bari 2007.
- Pivato, Stefano, *Al limite della docenza. Piccola antropologia del professore universitario*, Donzelli, Roma 2015.
- Priulla, Graziella, *L'Italia dell'ignoranza. Crisi della scuola e declino del Paese*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- Recalcati, Massimo, *Lettera a un professore. Come insegnare ai ragazzi il desiderio di nuovi mondi*, in «la Repubblica», 29 aprile 2011, p. 48.
- Ribaldo, Alessio, «*Così aiuteremo i ragazzi a scoprire le fake news*», in «Corriere della Sera», 13 aprile 2017, p. 25.
- Ricci, Maurizio, *Siamo il Paese dei figli di papà*, in «Affari & Finanza – la Repubblica», 3 marzo 2010, pp. 2-3.
- Romito, Marco, *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*, Guerini Scientifica, Milano 2016.
- Sabbatucci, Giovanni, *Cambiare gli Atenei, non ci sono più alibi*, in «Il Messaggero», 15 novembre 2008, pp. 1, 29.
- Santarpià, Valentina, *Ospedali e musei. Ecco i nuovi stage anche per i liceali*, in «Corriere della Sera», 18 settembre 2015, p. 21.

- Siamo sempre gli ultimi della classe!*, in «La Stampa», 4 dicembre 2007.
- Simone, Raffaele, *Senza giovani perde il Paese*, in «la Repubblica», 26 novembre 2017, p. 28.
- Sironi, Francesca, *Scuola tecno flop*, in «L'Espresso», 17 dicembre 2017, pp. 62-67.
- Snyder, Timothy, *Venti lezioni. Per salvare la democrazia dalle malattie della politica*, Rizzoli, Milano 2017.
- Università: giovani disinformati*, in «Televideo», rubrica «Cittadini», 10 luglio 2017, p. 178.
- Università, la Corte dei Conti boccia il '3+2': "Non ha prodotto i risultati attesi"*, in «Adnkronos», 19 aprile 2010.
- Veladiano, Mariapia, *La scuola che ascolta*, in «la Repubblica», 29 dicembre 2017, p. 36.
- Zunino, Corrado, *Il crac dell'università di Cassino, un buco da 44 milioni di euro*, in «la Repubblica», 14 marzo 2017, https://www.repubblica.it/cronaca/2017/03/14/news/il_crac_dell_universita_di_cassino_un_buco_da_44_milioni_di_euro-160519762/.
- Zunino, Corrado, *Perché sì. "Selezionare è necessario se vogliamo offrire un'esperienza di qualità"; Perché no. "Dobbiamo abolire i test per fermare la fuga degli studenti al Nord"*, in «la Repubblica», 4 settembre 2017, p. 17.

INDICE

Introduzione	v
1. In soggettiva	3
1. Al blocco di partenza si arriva tutti diversi, p. 3 - 2. Il primo banco di prova, p. 10 - 3. Meglio prima che bene, p. 24 - 4. Un goffo bombardamento, p. 31 - 5. La partecipazione impropria: i genitori, p. 35	
2. La rilevazione oggettiva	39
1. Una lingua sconosciuta, p. 39 - 2. La storia trasformata in individuo, p. 48 - 3. Tutto in un punto, p. 55 - 4. La regione del sogno, p. 66 - 5. «Non pochi né minuscoli problemi», p. 74	
3. Società e istituzioni di fronte al declino formativo	80
1. Il borsino sociale della cultura, p. 80 - 2. Le impietose rilevazioni, p. 90 - 3. La cieca furia riformatrice, p. 100 - 4. L'eterna rincorsa, p. 115 - 5. Le sei fedeltà, p. 124 - 6. L'ascensore immobile e le tre culture necessarie, p. 134	
Articoli e testi citati	141




Il nostro sistema scolastico e, conseguentemente, quello universitario non forniscono strumenti sufficienti a porre tutti i cittadini su un piano di equità. La rimozione degli ostacoli di ordine economico e sociale prevista dall'articolo 3 della nostra Costituzione appare da lungo tempo inefficace, a dispetto della storia del nostro paese che ha conosciuto il riscatto culturale e sociale come leva per la crescita civile. La cieca furia riformatrice, spesso enfatica e priva di risorse, è lo specchio di una società sempre meno interessata alla cultura. Ma adeguarsi alla dilagante perdita della preparazione di base, allargare le braccia in segno di impotenza, è il modo per cristallizzare l'impreparazione e la condizione di iniquità sociale che ne deriva.



Marco De Nicolò insegna Storia contemporanea presso l'Università degli Studi di Cassino. È autore, tra l'altro, di testi sugli aspetti istituzionali del rapporto tra centro e periferia in Italia e sulle ipotesi federaliste. Ha al suo attivo lavori sui movimenti giovanili, i muri di divisione in età contemporanea e le celebrazioni del 25 aprile. Tra le sue pubblicazioni, *L'ultimo anno di una pace incerta. Roma 1914-1915* (Le Monnier 2016, premio Minturnae), *Il 25 aprile dopo il 25 aprile. Istituzioni, politica, cultura* (a cura di, con P. Carusi, Viella 2017) e *Emilio Sereni, la guerra fredda e la "pace partigiana"* (Carocci 2019).

ISBN 978-88-581-3998-1



per informazioni sui nostri libri
iscriviti alla newsletter su
www.laterza.it e seguici su   

€ 14,00 (i.i.)