

DERIVE, CONGIURE, PARADIGMI E TRANSIZIONI: SAPERE E PADRONANZA.

Ciò che caratterizza le fasi storiche attraversate da grandi ed essenziali transizioni è la contraddizione tra i processi “materiali” che stanno alla base di tali trasformazioni e le rappresentazioni sociali (culturali, istituzionali) di esse.

Solo citazione al volo (K.Marx “Grundrisse der...”) roba da giovane comunista di tanti anni fa. Naturalmente il riferimento ai “processi materiali” va innanzi tutto ai “modi di produzione”, ai processi produttivi, le tecniche e la organizzazione e divisione del lavoro relative. Ma anche, nelle grandi fasi di transizione fenomeni come gli spostamenti di popolazione, le immigrazioni, le modificazioni dei parametri naturali. (Hanno sempre influito sulla Storia anche ben prima della sensibilità “ecologista”). Esattamente come l’altro polo della contraddizione (le rappresentazioni sociali di tali processi) comprende molti e diversi aspetti che vanno dai modelli e strutture istituzionali, ai paradigmi culturali condivisi e capaci di generare significati sociali, ai costrutti e valori etici, alle gerarchie di valori prevalenti nella dinamica dei comportamenti sociale. Percorrere il crinale critico della “transizione” è di difficilissimo impegno.

I rischi prevalenti sono ovviamente legati all’inevitabile ricorso a categorie e valori interpretativi precedenti e generano reazioni prevalentemente “conservative” anche al di là delle intenzioni: analizzare una realtà in modificazione radicale con categorie cristallizzate sulla realtà storica precedente genera richiamo a un passato (più o meno invocando autorevolezza o autoritarismo) che era senza dubbio “migliore”.

Ma anche, non comprendendo alla radice le trasformazioni in atto, si genera spesso l’interpretazione della “congiura di nemici nascosti”.

Dunque, su un versante del crinale si ripropone il recupero di istanze di conservazione (era meglio prima...), quali che siano le bandiere sventolate (la sinistra al passato era anch’essa migliore...); sull’altro, sempre in varietà di bandiere (ma qui prevalgono i rivoluzionari...), la chiamata “alla lotta” contro il nemico (del popolo, ovviamente) rappresentato dai “poteri forti”.

Ciò che così rimane inesplorata è l’analisi determinata e differenziata delle “potenzialità” sempre connesse con lo sviluppo. Potenzialità la cui realizzazione, sagomatura critica, selezione mirata sono legate appunto alla capacità di analisi differenziata a determinata e non al ricorso a categorie interpretative cristallizzate nelle loro certezze.

Il richiamo al passato acquista in tali condizioni una rilevanza di riorientamento culturale (e politico) che sembra ridare attualità a elementi considerati scomparsi sotto l’orizzonte della storia: si pensi per esempio come rispetto ai fenomeni di internazionalizzazione dello sviluppo, e dei problemi senza soluzioni consolidate che ciò comporta, sembrano risorgere nostalgici intellettuali con il rimpianto del trattato di Westfalia.

Tutti i sottosettori e le articolazioni sociali, in tutti i Paesi “avanzati” (mi si passi la indeterminatezza dell’attributo...) sono investiti da tali processi di decostruzione di significati. A partire dal sistema del welfare state, dei i suoi principi e le sue regole (ma segnatamente Per esempio la decostruzione lungo gli anni ’90 e nel nuovo secolo, del modello di welfare fondato sulla centralità della figura del lavoratore dipendente della grande impresa industriale, costruito con il protagonismo sociale/sindacale lungo tutti gli anni settanta e i primi ottanta, lasciò senza alternative interpretative che non fossero il rimpianto di ciò che andava tramontando o il suo sbrigativo smontaggio. Oggettivamente “conservative” entrambe le ipotesi quale che fosse lo schieramento politico.

Ciò a cui assistiamo oggi è un processo di transizione complesso, che se da un lato decostruisce nei fatti (non nei riconoscimenti) quel modello sopra descritto, dall’altro non è in grado di individuare le realizzazioni effettive del carattere di “universalismo” che storicamente si voleva dare ad esso a partire dalle idee del Beveridge).

Per esempio, i sistemi di regolazione del lavoro nati nelle versioni “socialdemocratiche” europee di modelli di “stato sociale” e variamente adattati alle realtà nazionali, palesemente incapaci di affrontare positivamente i mutamenti del mercato del lavoro indotti dallo sviluppo tecnologico, di pesi specifici intersettoriali e dai diversi effetti sulla divisione del lavoro.

O similmente i caratteri dei sistemi Sanitari costruiti negli anni '70 del secolo scorso (si veda con particolare riguardo il nostro, le sue eccellenze e critiche)

In tutti i casi potremmo esplorare molti esempi analitici per individuare categorie interpretative valide fino a vent'anni fa e di cui oggi ci si accorge della incapacità di comprendere i caratteri dello sviluppo e la residuale funzione vanamente "riproduttiva" di una realtà che intanto è profondamente mutata.

Al di là delle inevitabili "cadute" su versanti diversi del difficile percorso, ciò che unifica a monte i costrutti di riflessione cui sfugge l'analisi di una realtà in piena trasformazione, è il ricorso a "paradigmi" consolidati dei quali si afferma e rimpiange la "coerenza interna" e dunque la efficacia analitica, senza avvedersi della implicita contraddizione: proprio nelle fasi di transizione il richiamo a "paradigmi" compatti e coerenti è in decostruito di senso.

Un "paradigma" è in realtà un "modello" di ricostruzione analitica di una realtà e di una sua rappresentazione.

E come tutti i "modelli" è una "rappresentazione" della realtà che si ottiene "escludendo" alcune "variabili" ritenute ininfluenti.

Ma, appunto, nelle fasi di radicale transizione storica, proprio tale "modellizzazione" è incongruente. Non c'è altro strumento "conoscitivo" che non una analisi determinata e differenziata della realtà con uno sforzo interpretativo permanente, "parziale" come ogni analisi differenziata, e l'impegno di ricerca autentica, che non è mai "concluso" ma ripetuto, e soprattutto verificato e falsificato permanentemente.

Ovviamente la "parzialità" del modello (rappresentazione ottenuta selezionando alcune variabili, ed escludendone altre) ha significati diversi in relazione ai campi di applicazione: in particolare la faglia interpretativa fondamentale distingue il campo delle "scienze naturali" da quello delle "scienze sociali".

Naturalmente anche la rappresentazione di tale faglia è un "modello": basti pensare ai rapporti semantici profondi che si possono ricostruire tra la fisica quantistica e la elaborazione filosofica. Ma (è ciò che vorrei sottolineare qui) le "scienze sociali" hanno un campo di applicazione che è per definizione a "complessità multi variabile". Nella elaborazione corrente è impossibile applicare per esempio metodologie legate al criterio della "variabile indipendente" o in modo collegato, a sperimentazioni che utilizzino strumenti "controfattuali".

Limiti che sono intrinseci sia al valore scientifico del processo inferenziale nella ricerca sociale diretta a ricostruire una "sensata spiegazione" delle varie fenomenologie sociali, sia al riflesso etico della possibile applicazione della metodologia controfattuale.

A fronte di ciò il ricorso a "paradigmi" già conformati/confermati socialmente, ai quali si richiama il confronto culturale corrente, spesso utilizzandoli come risparmio all'impegno analitico e portatori di verità "data", configurano il loro carattere di "interpretazione riproduttiva" consolidata, e non di ricerca di nuovi significati nella transizione, assumendo anche funzioni "riconosciute appartenenze".

Per esempio, quelle attive nel mondo accademico, ma anche in quello delle professioni, elaborando repertori di significati e gerarchie di valori comuni, correntemente declinati e riconosciuti. Proprio ciò che le "transizioni" decostruiscono.

Ma i soggetti coinvolti, dagli accademici ai professionisti del lavoro intellettuale (avvocati, giornalisti, insegnanti, medici... ecc...) che operano in rapporto con la popolazione, sono (sarebbero) in realtà i "costruttori e riproduttori" dei "significati sociali" (valori riconosciuti, gerarchie, interpretazioni consolidate...).

Insomma, gli intellettuali e il loro ruolo nella organizzazione della cultura, direbbe A. Gramsci. Dunque, essi sono i mediatori essenziali della possibilità/impossibilità, capacità/incapacità dei tentativi di ricomposizione della dialettica della transizione. E qui sta la responsabilità sociale fondamentale (più spesso tradita per il prevalere dei "paradigmi" di appartenenza).

Una responsabilità, rispetto alla mediazione sociale della cultura, resa più complessa e caratterizzata da elementi fondamentali della transizione storica che stiamo vivendo come quelli della comunicazione di massa che amplifica e riproduce in dimensione “infinita” ogni messaggio. Ogni “intellettuale” (richiamo la semantica ampia di Gramsci sopra citata), deve sapere che ogni sua espressione, spiegazione, formulazione di giudizio, amplificata e potenziata dalla comunicazione di massa non rappresenta solo una “opinione”, ma uno strumento di costruzione del “senso” rispetto alla interpretazione della realtà, anche al di fuori dei confini dell’ambito specifico di esercizio professionale.

Se rimangono prigionieri della riproduzione di paradigmi (spesso di “appartenenza” di categoria), che si schierino sull’uno o sull’altro versante del crinale della transizione (la predicazione della superiorità del passato, versus la denuncia delle congiure e sudditanze dell’innovazione, versus l’adesione entusiasta e consolatoria della innovazione) senza innescare tentativi di costruire consapevolezza analitico/critiche negli interlocutori (il compito degli intellettuali...), si opera comunque il “tradimento dei chierici”. Quale che sia l’autorevolezza o il prestigio culturale di cui si ammantano (giustificato o meno che sia).

Anzi, paradossalmente, maggiore è l’autorevolezza riconosciuta, maggiore è il grado del tradimento effettuato nel ripiegare sulla “riproduzione”, invece di sfidare la costruzione della padronanza critica dell’innovazione

Alcuni aspetti interessanti della questione qui descritta come la contraddizione, specifica delle fasi di transizione storica, tra lo sviluppo materiale e le rappresentazioni culturali e sociali di esso inadeguate a descriverlo, riguardano in particolare la scuola, l’istruzione, la sua funzione sociale esercitata e interpretata. Il suo “significato sociale” riconosciuto e realizzato.

Alcuni “costrutti” ripetuti e riproposti in continuazione nel corso della difficile emergenza costituita dalla malattia pandemica sembrano dimostrare la persistenza di “paradigmi” interpretativi non solo inadeguati a rappresentare la transizione in corso, ma anche (nella cultura sociale italiana diffusa) rispetto alla funzione e al significato sociale dell’istruzione e dei sistemi di istruzione come mega strutture istituzionali (che caratterizzano gli stati Nazionali da almeno un paio di secoli), certamente sviluppandosi in modo significativo lungo gli anni del secondo dopoguerra (la crescita della scolarizzazione di massa che accompagna il costituirsi dei sistemi di welfare state).

Una parte consistente della “intelligenza”, che ha grande spazio proprio all’interno del sistema di istruzione nazionale, respinge come inappropriato e fin anche pericoloso perché fonte di subalternità “ad altri interessi” un approccio analitico che guardi alla “economia dell’istruzione”.

In uso diffuso la formula della “deriva aziendalista” che subordinerebbe la “autentica ed originaria missione culturale”, la sola appropriata all’istruzione, a misure di risultato e convenienze di investimento, nonché ad una interpretazione autoritaria della direzione, dell’assetto organizzativo e della autonomia delle istituzioni scolastiche.

È una impostazione che ha largo consenso specialmente nella istruzione secondaria superiore che si rifà ai modelli tradizionali dei Licei, che conservano ancora, nella stessa gerarchia dei valori socialmente riconosciuti, il primato della eccellenza e della qualità.

Si tratta di un paradigma che non ha rapporto con la realtà da almeno mezzo secolo. (Per il nostro Paese...).

L’istruzione come “sistema” e il suo rapporto con la dinamica sociale ed economica ha una storia secolare: dai Collegi dei Gesuiti (primi esempi di “sistema organizzato) finalizzati alla riproduzione delle élite del potere (politico e amministrativo), alle prime costruzioni di istruzione diffusa a livello “primario” che accompagnarono i processi di “nazionalizzazione delle masse”.

L’istruzione come “sistema” ha sempre declinato rapporti e legami di “funzionalità” sociale di diverso segno (la “nazionalizzazione delle masse” bismarkiana ha segno diverso dalla scuola della “Republique” della contemporanea esperienza francese...) ma comunque di articolazione funzionale.

Nel costituirsi come “sistema di istruzione” la “scuola” ha sempre dovuto misurarsi, fin da principio con la dialettica tra la “finalità della formazione dell’uomo” e la finalità “di sistema”. (Potremmo sostenere che ciò, fatto salvo il modello socratico, vale fin dalle scuole dei sofisti).

Ma tale realtà si consolida proprio con lo storico estendersi della costruzione di sistemi di istruzione di massa che da un lato fanno parte integrante dei sistemi di welfare e di sviluppo dei diritti di cittadinanza, ma parallelamente si connettono ai caratteri della seconda rivoluzione industriale.

L’integrazione dei saperi scientifici e tecnici nei processi di produzione si accompagna con il “costituirsi” di un “valore economico” della istruzione, segnato dalla condizione di “funzionalità” di saperi tecnici ed ingegneristici in particolare, ma anche amministrativi e gestionali.

Ma in parallelo i medesimi “interessi” promuovono lo stesso sviluppo della scolarizzazione di massa a livelli primari come condizione di generalizzazione di modelli di comportamento sociale, di valori comuni e gerarchie di valori. Si pensi alla “funzionalità” tra scolarizzazione di massa e passaggio del Paese da agricolo a industriale, il passaggio tra città e campagna, l’emigrazione interna...

L’intreccio tra valori connessi alla dimensione dei diritti di cittadinanza e valori connessi a dimensioni economiche, ha accompagnato da sempre lo stesso sviluppo dei sistemi di istruzione nazionale

La composizione di tale dialettica, la “egemonia” predicata e praticata nella composizione di tali valori, “l’effetto di padronanza” dei processi esercitato sul piano delle “cultura sociale” costituiscono il mix di “miserie e nobiltà” che caratterizzano la storia della scuola italiana.

Il problema di fondo non sta nel fatto che sulla scuola “come sistema” si esercitino anche interessi economici e produttivi, ma come su quella dialettica si esercitino le capacità di rappresentazione critica di significati sociali riconosciuti al valore della istruzione, e dunque su quali “effetti di padronanza” sugli stessi interessi particolari si sappia e possa esercitare in termini di “bene comune”.

Non è certo questa la sede per una ricostruzione analitica di tali processi ma certamente la “cultura nazionale” nella sua dimensione diffusa e riconosciuta e nelle funzioni esercitate dagli intellettuali nella ricostruzione di tali significati, ha sempre declinato una concezione ed una predicazione estranea al misurarsi con le dinamiche dello sviluppo reale economico e produttivo; una visione elitaria nel modello culturale, che ha prevalentemente assegnato primato alla formazione letteraria,¹ e considerata quasi estranea alla cultura la formazione tecnico-scientifica.

La riproduzione esplicita o meno, consapevole o meno, di un “paradigma crociano” certo non riprodotto come tale nella consapevolezza delle elites, ma come modello di significati sociali cui legare la subalternità reale del valore di certi indirizzi di studi.

Posizioni orizzontali, largamente indipendenti da schieramenti politici e culturali che è possibile rintracciare all’opera in ogni fase di tentativo radicale di innovazione del sistema di istruzione.

Si potrebbe affermare che la sola vera rottura di quel paradigma avvenne con la creazione della scuola media dell’obbligo (1962). Riesaminare gli schieramenti politici e culturali che si trovarono a confronto in una misura che riguardava il paradigma della “istruzione di massa” dà fondamento a gran parte della analisi precedente (basterebbe l’esempio delle posizioni a suo tempo assunte sulla scuola media unificata da un grande intellettuale della sinistra come Concetto Marchesi).

Si tenga inoltre conto che al di là della per divisiva operazione “istituzionale”, dovettero passare oltre quindici anni perché ad essa si tentasse di dare un riscontro anche nel “corpo di saperi” riprodotti e trasmessi nell’obbligo scolastico, con i “programmi” del 1979.

La “sistemazione” compromissoria successiva consentì da un lato lo sviluppo della istruzione tecnica e scientifica in grado di rispondere alle esigenze innovative dello sviluppo economico e industriale (ma riproducendo le carenze di innovazione tecnologica che scontiamo anche oggi. E

(¹) Uso volutamente il termine “letterario” invece del più utilizzato “umanistico” proprio perchè fin anche la interpretazione di quest’ultimo è carica di ambiguità. Non è “umanistica” una impostazione che esclude la scienza dal nucleo fondante della formazione, che riduce la filosofia a “storia della...” e analogamente fa con l’arte, per tacere della musica... Il repertorio è in realtà costruito su “trivio e quadrivio” e mortifica la onnilateralità dell’umanesimo.

non voglio ricordare le “decostruzioni” della innovazione elettronica e informatica di cui fummo all’avanguardia e quelle analoghe di parte della industria farmaceutica nelle quali si mescolarono interessi politico-economici e indifferenza culturale dei “chierici”).

Contemporaneamente a qualche trasformazione (si veda la storia delle ipotesi di riforma dell’istruzione secondaria formulate in modelli che si susseguirono dal 1972 fino ad oggi) si può affermare che si mantenne l’egemonia del paradigma tradizionale “aggrappandosi” alle scale di valori culturali e alle gerarchie e primati comunque operativi nelle classifiche sociali. Il liceo classico prima di tutto... i saperi tecnici in coda.

Tale “permanenza” di paradigmi, in palese estraneità agli elementi dello sviluppo reale ebbe, come sempre accade se le transizioni non trovano rappresentazioni critiche adeguate, la funzione reale (anche al di là delle intenzioni esplicite) di favorire gli elementi di subalternità della cultura di massa e della incapacità di esercitare una padronanza sociale di processi che andavano modificando i modi di produzione, la organizzazione e divisione del lavoro, le stratificazioni sociali.

Senza alternative interpretative di senso e dunque ancora lasciando i comportamenti sociali in balia dei vecchi modelli e degli effetti del tradimento dei chierici.

Ma rispetto agli anni in cui quei paradigmi interpretativi del valore sociale della istruzione di massa (in particolare oltre il livello primario, oggi diremmo “primo ciclo”) si consolidarono e riprodussero non ostante la loro lontananza dalla realtà stessa dello sviluppo e dai problemi reali che esso pone nei suoi mutamenti radicali, oggi assistiamo a processi culturali di vera e propria decostruzione di significati sociali riconosciuti come bene comune.

Ma si tenta di porre rimedio al “vuoto interpretativo” considerando “derive” i prodotti della innovazione e dello sviluppo (per esempio le “derive” descritte in precedenza come quella “aziendalista” o economicista) e neppure ponendosi il problema di quali e quante potenzialità lo sviluppo comunque contenga e di come possano essere tradotte criticamente in vantaggi sociali. Per contro la denuncia della congiura dei poteri forti da istanza “rivoluzionaria” ... l’istruzione e la formazione in pericolo perché soggette alla domanda ed alle esigenze del “capitale”.

Come si trattasse di una novità e non di una “domanda” che ha sfidato i sistemi di istruzione nazionale fin dalla loro costituzione.

Una dialettica che da un lato declina istanze di “potere, convenienza e subalternità”, e dall’altro ripropone la sfida a costruire padronanza critica dei processi e impedendo egemonie e subordinazione.

Una sfida storica certo sempre rinnovata ed alla quale il nostro storico modello di sistema di istruzione dichiarandosi “valorialmente” estraneo ai problemi dello sviluppo e della economia (“la cultura è un’altra cosa!!!!) ha in realtà risposto limitando di fatto la scolarizzazione di massa (si pensi alla consistenza delle evasioni scolastiche) e separando e gerarchizzando gli indirizzi di studio mantenendo in tal modo la gerarchia culturale tradizionale, estranea alle problematiche dello sviluppo stesso.

Ovviamente in parallelo alla crescita di indirizzi invece sensibili alla questione di alimentare di sapere e competenze funzionali i processi di produzione e sviluppo economico (istruzione tecnica e professionale e formazione professionale), ma considerati socialmente e culturalmente di significato e valore “inferiore” (vedi l’effetto delle gerarchie culturali e sociali riprodotte che ha progressivamente riorientato la stessa domanda di scolarizzazione diffusa allontanandola da tali indirizzi...).

La riproduzione ancora oggi di tali costrutti di significazione sociale del ruolo dell’istruzione, oltre che rivelare una permanenza ideologica che marchia le elaborazioni di molti intellettuali e “maestri di pensiero” che comunque usufruiscono dello spazio dilatato e della reiterazione automatica delle loro “esternazioni”, vede aprirsi un vero e proprio solco di difficile colmatatura tra i processi di sviluppo e le consapevolezza diffuse e capaci di costruire padronanza su di essi.

Infatti, l’integrazione tra sapere e modi di produzione, tra sapere e trasformazione produttiva ha assunto (la terza e per qualcuno quarta rivoluzione industriale) caratteri inediti, sia per l’ampiezza della integrazione sia per la pervasività.

Il digitale integrato nello sviluppo opera infatti in molte direzioni. L'automazione e robotizzazione della produzione materiale che muta radicalmente la quantità e qualità del lavoro umano dedicato. Il trasferimento alle tecnologie della comunicazione di servizi alla produzione un tempo paralleli e funzionali ad essa, anche in tal caso con modifiche quali quantitative del lavoro umano utilizzato. Le funzioni delle stesse ICT nel presidiare il mercato e le dinamiche della domanda, dunque il mondo dei consumi e servizi alle persone. La vera e propria rivoluzione digitale destruttura e l'intero processo della produzione e del consumo, con la ristrutturazione di sistemi e di rapporti tra domanda e offerta.

Muta così per esempio il legame funzionale tra dimensioni di impresa e la tecnologia. Non solo decadono i modelli organizzativi tradizionali della produzione, ma si riducono le dimensioni di impresa. L'integrazione tecnologica non investe solo la grande impresa come era nella tradizione, ma anche la piccola e media e finanche l'artigianato. L'integrazione tecnologica consente una flessibilità di prodotto con elementi di innovazione personalizzazione finora inesplorati.

La dimensione del consumo è investita pienamente dalla integrazione delle ICT e interi comparti (dalla distribuzione, alla logistica, ai trasporti) ne sono rivoluzionati. Classificazione, divisione, distribuzione sociale del lavoro solo investite in modo pervasivo da tali processi.

E, infine ma certo non ultimo, il mondo della comunicazione rielabora strumenti capaci utilizzare una pluralità di codici (da quelli più tradizionali dello scritto a quelli dell'immagine) con una potenzialità di integrazione senza precedenti.

Le basi di documentazione culturale disponibili ed integrate, offrono una "enciclopedia" a consultazione immediata, ovunque e su base materiale leggera e portatile (da un pc portatile ad un tablet, ad uno smartphone...)

Rispetto ai processi di istruzione, di formazione, di educazione stessa, la combinazione tradizionale di acquisizione di conoscenze e informazioni, appropriazione delle stesse, e conseguente impegno ed esercizio critico-interpretativo-semantic, si verifica un potenziale spostamento del peso specifico dei processi stessi verso l'ultima componente.

E ciò vale fin dalle prime età, proprio per la "leggerezza, l'integrazione e l'immediatezza di disponibilità" dei "depositi di sapere", che consentono una scommessa ulteriore verso l'impegno critico e di realizzazione della padronanza, rispetto all'impegno propriamente "riproduttivo" (la acquisizione della eredità).

Si potrebbe dire che nella formazione del soggetto e della sua autonomia (l'assegnazione di significati tra ereditati e autonomamente definiti) cambia il rapporto "fisico-materiale" tra epistemologia e ermeneutica per l'alleggerirsi della strumentazione e dei "depositi" della prima. (la "dematerializzazione" dell'informazione e del libro).

Se si considerano gli elementi caratterizzanti la transizione storica che stiamo attraversando anche solo nella elencazione sintetica dei paragrafi precedenti, risulta evidente il carattere "conservativo" che caratterizza ogni tentativo di allontanare gli interrogativi che il mondo dello sviluppo materiale, anche quello economico rivolge al mondo dell'istruzione e della scuola.

Non è una "deriva economicista" come denunciano coloro che temono il confronto con paradigmi (quelli economici) che considerano estranei alla "cultura ed alla conoscenza", unica interlocutrice ammessa nella scuola e nella formazione. Al contrario dovrebbe essere una istanza che ripropone la questione di fondo della "padronanza dei processi" posto che la crisi di transizione decostruisce i modelli e i paradigmi precedenti.

Ovvio che gli interessi alla acquisizione di condizioni di padronanza siano contrastanti e spesso contrapposti ed alternativi: ma, appunto, la transizione con la sua decostruzione di significati "riallinea" le condizioni della analisi critica che dovrebbero essere il campo di azione "proprio" degli intellettuali e del loro compito e ruolo di ricostruzione di significati sociali, di senso, di valori e gerarchie.

Se chi avrebbe la funzione sociale fondamentale di ricostruire significati, partecipando ed orientando l'attraversamento sempre critico e mai scontato negli esiti, della faglia della transizione, si rifugia nella riproposizione del "canone", "tradisce".

Non favorire e accompagnare l'attraversamento può significare due cose: in primo luogo abbandonare i processi alla loro dinamica e al gioco degli interessi che lottano e confliggono per affermarsi nella discontinuità.

Un ritrarsi dall'impegno che può anche essere accompagnato dalla protesta e da una sorta di "luddismo passivo".

In secondo luogo, al contrario, privilegiare entro la transizione e le sue dinamiche complesse, l'impegno a "ritagliare" la conservazione della propria appartenenza di piccoli e men piccoli privilegi, anche agganciando elementi della transizione. È questo l'atteggiamento tipico del "tradimento dei chierici". Confermare l'appartenenza al "corpo intellettuale" e "rinforzarne" il peso specifico nella comunicazione e nel riconoscimento sociale proprio sfruttando il potere amplificativo delle ITC e degli strumenti della comunicazione sociale.

Non è neppure necessario richiamare esempi, se ne redigerebbe un repertorio lunghissimo: la scuola e l'istruzione, proprio perché "sottosistemi sociali" che coinvolgono l'universo della popolazione sono/sarebbero esercizio quotidiano di esplorazione della transizione. E sono, per questo, campo elettivo del "tradimento dei chierici" più spesso impegnati a ribadire e difendere "il canone" che a comprendere come lo sviluppo muta il paradigma interpretativo e la ridefinizione del significato e del ruolo sociale dei sistemi di istruzione.

Per tutti valga il richiamo a quel "Manifesto per la nuova scuola" firmato da un gruppo di "illustri" intellettuali e, in buona sostanza preoccupato di confermare il "canone" e a scongiurare il riflesso dello sviluppo, delle sue caratteristiche di vera e propria "transizione storica" nella comunicazione sociale dunque sulla organizzazione della cultura

Non so quanti dei firmatari abbiano sottoscritto il contenuto del manifesto dopo appropriata ed approfondita analisi delle tesi e delle affermazioni lì contenute, e soprattutto delle loro declinazioni specifiche rispetto al "sistema di istruzione" (altra cosa guardare solo al "rapporto pedagogico": senza calarne la dialettica nel sistema di istruzione si rischia di "parlare d'altro") Il prestigio dei firmatari dovrebbe togliere alcun dubbio.

Ma questa non è una attenuante. Anzi. Una conferma.

Il "tradimento dei chierici"

