

Nota sull'avvenire delle nostre scuole: università e formazione in Germania e in Europa

Rolando Vitali

Se è vero che allo stato attuale, posta l'impossibilità oggettiva di divenire soggetti in senso forte, l'esperienza individuale ha perduto ogni primato, contemporaneamente, è proprio in essa che si manifesta più che altrove tale impossibilità: è a partire da essa, dunque, che scegliamo di descrivere la miseria della triste scienza che, prima della sua integrazione nel sistema della produzione cognitiva, ha rappresentato l'avanguardia filosofica della tarda modernità. Mi riferisco alla teoria critica o, più in generale, a quell'esigenza profondamente patita che spingeva la filosofia e più in generale le scienze umane a farsi carico del presente, per afferrare il proprio tempo nel concetto e in esso realizzarsi.

L'esperienza universitaria che ho svolto in Germania mi ha mostrato come le teorie critiche, nelle sue variegate configurazioni, siano ormai divenute patrimonio acquisito dell'insegnamento accademico: più ancora che gli autori di riferimento, è il sistema stesso di insegnamento, incentrato sul modulo seminariale, che sembrerebbe promuovere la coscienza critica attraverso la valorizzazione del contributo personale all'interno del processo educativo. Dal sistema italiano si differenzia principalmente per questi due aspetti che, come vedremo, sono tra loro intrecciati: primato del seminario sulla lezione frontale e maggiore integrazione delle teorie critiche all'interno del corso di studi. Potremmo rallegrarci del fatto che finalmente l'accademia europea si stia muovendo verso l'abbandono di ogni verticalità nell'insegnamento, promuovendo lo spirito critico degli studenti attraverso un ridimensionamento del primato autoritario della figura professorale e attraverso il riferimento ad autori eretici ed eccentrici rispetto alla tradizione consolidata.

Ma in questa evoluzione si esprime anche qualcosa di problematico.

Per capire quello che sta succedendo e cosa nasconde questa "deriva antiautoritaria", è necessario prendere preliminarmente in considerazione la posizione che la formazione universitaria occupa nel nostro presente: da quando lo Stato ha smesso di essere l'elemento di compensazione del sistema produttivo per diventarne l'appendice infrastrutturale, anche la funzione della formazione universitaria ha cambiato il proprio senso e la propria destinazione. Il patto borghese, che faceva dello stato la macchina burocratica destinata a strutturare, dirigere e organizzare il sistema produttivo, ha smesso di avere corso: lo Stato da tempo ha abdicato alle sue funzioni tradizionali per assumerne altre e, in questo contesto, si è fortemente

ridimensionato il suo fabbisogno di forza lavoro intellettuale sia nella forma di un corpo insegnante e accademico e sia di una classe dirigente culturalmente progredita. Trasformatosi in quadro infrastrutturale del sistema produttivo, ha assunto la funzione esclusiva di fornire a quest'ultimo la forza lavoro qualificata di cui esso abbisogna.

Che cosa ha che fare questo con la teoria critica e con l'*empowerment* garantito all'espressione personale e autonoma all'interno dei seminari? Rispetto alla lezione frontale, incentrata sulla trasmissione e sull'acquisizione di un sapere, il seminario si articola sul momento performativo favorendo l'acquisizione di competenze dinamiche. Facendo del seminario, dove le capacità performative hanno il primato su quelle contenutistiche, il fulcro del sistema educativo, è chiaro come la acquisizione di competenze di vario genere (argomentative, analitiche, di scrittura ecc.) assuma progressivamente la precedenza sulla trasmissione di un patrimonio culturale. Il sistema produttivo al quale si rivolge l'insegnamento universitario non ha infatti bisogno di professori, più o meno competenti nelle rispettive materie, ma di persone capaci di gestire competenze miste e indeterminate, di manipolare contenuti culturali di vario genere, di organizzarli, di presentarli, e di tradurli all'interno di un contesto di produzione culturale. La necessità quindi di confrontarsi con l'autorità del professore, riconosciuto come fonte di un sapere e di un potere incarnato dallo Stato, così come quella di acquisire la coscienza storica e culturale del proprio passato, divengono del tutto anacronistiche: la figura del professore è sempre più simile a quella del coordinatore del gruppo di discussione, la cui tutela garantisce la trasmissione delle competenze argomentative al resto della classe. Il rapporto con l'autorità verticale, propria della condizione borghese, è sostituito dall'orizzontalità competitiva dell'agone performativo. In questo contesto, lo spirito critico diviene strumento e competenza da acquisire piuttosto che risultato della formazione. Contemporaneamente, però, viene surrettiziamente privato di ogni contenuto, nella misura in cui la coscienza viene schiacciata sul primato del contemporaneo. Per chiarire questo punto, potremmo richiamare l'inizio del nostro appunto: laddove vengono a mancare le condizioni per la soggettività di essere autonoma, la sua affermazione immediata si ribalta in oggettività eteronoma. Detto in altri termini, la soggettività si scopre tanto più vacua quanto più crede di esprimere immediatamente se stessa, prima di ogni rapporto con la cosa stessa: l'invito a "esprimere la propria opinione" al di qua di ogni rapporto con il contenuto, prima di ogni conflitto reale con l'autorità, si trasforma in riproduzione del *common sense*, del sentito dire, di quella δόξα che, in quanto oggettività non mediata, rappresenta il problema (l'ostacolo) di ogni pensiero non reificato.

La posizione delle scienze umane all'interno del sistema produttivo è specifica: da un lato, gli elementi culturali e storici che ne rappresentano il contenuto sono sempre meno necessari in quanto tali, dall'altro il tipo di competenze miste che il loro studio

può garantire sono particolarmente adatte alla transizione del lavoro verso i nuovi modelli di gestione del capitale umano, basati su rapporti cooperativi e orientati alla produzione cognitiva. Alla loro inattualità sul piano contenutistico fa da contrappeso la specifica “intersezionalità” e dinamicità del loro studio, il quale per principio rifiuta ogni acquisizione meccanica: tale specificità si concretizza in competenze sintetiche e gestionali che spesso lo studio delle materie scientifiche non riesce a garantire. Per questo, tutto sommato, il loro contributo continua ad essere richiesto dal mondo produttivo. Lo spirito critico diviene così elemento strategico di quelle *entrepreneurial skills*, che vanno implementate attraverso «*new and creative ways of teaching and learning*»¹. Ma, sempre per questo, la promessa del pensiero critico, deprivato di ogni contenuto, diviene menzogna: trasformatosi in strumento, separato da ogni contenuto concreto, lo spirito critico diviene una «*transversal key competence*» necessaria a promuovere il proprio capitale umano sul mercato del lavoro, piuttosto che la possibilità di pensare la società nella sua complessità. La capacità critica, da forma dell'autocoscienza, regredisce a trasfigurazione di quella «appropriate aggressiveness» che secondo la rivista «Time» sarebbe caratteristica propria delle persone di successo².

In Germania, come sempre più anche nel resto d'Europa, l'insegnamento della filosofia è del tutto marginale, se non del tutto assente, all'interno del percorso scolastico obbligatorio: per questo è stata possibile la netta distinzione delle carriere, da un lato, per coloro che diventeranno insegnanti di “Etica” o, molto raramente in alcuni *Länder*, di Filosofia nelle scuole secondarie e, dall'altro, per coloro che invece saranno indirizzati nella stragrande maggioranza dei casi all'inserimento nel mondo produttivo e, per una minima parte, alla carriera accademica. Proprio questa divisione, questa separazione della filosofia, e più in generale delle scienze umane, dalla formazione e dall'educazione dei futuri membri della comunità rende però la trasmissione del suo patrimonio privo di ogni senso: ad un'accademia, chiusa sia al sistema produttivo che alla formazione e in questo modo condannata all'autofagia, corrisponde l'assimilazione del pensiero critico alle dinamiche di mercato, sia soggettivamente, trasformandosi in competenza individuale che, oggettivamente, assimilandosi a prodotto culturale di consumo³. Nel momento in cui l'educazione individua il proprio paradigma nella formazione del personale aziendale il senso e lo

¹ «Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes», Communication from the commission to the european parliament, the council, the european economic and social committee and the committee of the regions. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1389776578033&uri=CELEX:52012DC0669>

² Dan Kadlec, «5 Signs You Will Become a Millionaire», March 5, 2015.

³ Cfr. Barbara Carnevali, «Contro la Theory. Una provocazione», *Le parole e le cose*, 19 settembre 2016: <http://www.leparoleelecole.it/?p=24320>

scopo delle scienze umane vengono a mancare del tutto: la trasmissione della coscienza storica, politica e culturale di una civiltà è essenzialmente orientata alla formazione del cittadino pubblico, dell'uomo libero reso capace di esistenza politica. Viceversa, l'educazione rivolta alla persona privata non può che avere il carattere dell'eteronomia: infatti, l'individuo che agisce come capitale umano all'interno del mercato del lavoro si esercita nel sistema dei bisogni, ossia a partire da una necessaria subordinazione. Solo nel momento in cui l'educazione fa riferimento all'individuo come soggetto politico, ossia come membro della comunità, diviene necessaria l'acquisizione di una coscienza storica e culturale capace di permettere un'autonomia etica, autocosciente di sé e del mondo che abita.

La rimozione dell'autorità nel mondo inconciliato diviene menzogna.

Il mondo della formazione deve partire da queste contraddizioni se vuole dare un futuro al progetto politico europeo: fino ad ora l'Europa non si è voluta costituire come Stato, ossia come costruzione etica comune. Al contrario, come apparato tecnico-burocratico, si è finora orientato alla dissoluzione di tale possibilità: l'esclusivo interesse a coprire il "fabbisogno di qualifiche" necessarie al sistema produttivo che manifestano tutte le direttive europee in fatto di educazione, risponde all'esigenza di competitività del sistema economico rimuovendo la dimensione etica e storica che soltanto può dare contenuto alla creazione di un progetto politico.