



## LA MATEMATICA COME STRUMENTO DI FORMAZIONE CULTURALE

Dopo molte discussioni inutili o mal poste sulla disputata questione delle “due culture”, può apparire vano e fuori luogo il ritornare sull'argomento; e ciò soprattutto perché l'abitudine a discettare sulla cultura è quanto mai diffusa; tuttavia non rinunciamo a prendere la parola sull'argomento, senza la pretesa di dire cose molto nuove, o di dare contributi autorevoli alle discussioni sempre in corso, semplicemente per precisare il nostro pensiero; ed anche perché una precisazione cosiffatta fonda e giustifica la posizione che prenderemo a proposito di certe questioni che interessano tutti, ed in particolare la nostra scuola, che attende (pare inutile dirlo) una ennesima riforma.

Achille Perilli (1990). La grande bagarre

Le cose che vorremmo brevemente precisare per esporre il nostro avviso sull'argomento potrebbero essere concisamente riassunte dicendo anzitutto che per noi la cultura si fonda sulle conoscenze seriamente acquisite, ma non si limita a queste. Questa potrebbe sembrare una asserzione banale, ma vale la pena di ripeterla, soprattutto dopo la canea della “lotta contro il nozionismo”, che è stata uno dei cavalli di battaglia degli studenti negli ultimi anni; studenti sostenuti ed incoraggiati da certe correnti di pedagogisti, la cui risonanza è inversamente proporzionale alla profondità di pensiero. La cultura è fondata sulle nozioni seriamente acquisite, dicevamo; ma è noto d'altra parte che esistono diversi specialisti di varie materie i quali, pur avendo delle conoscenze molto profonde e numerose, si presentano immediatamente come sprovvisti di formazione e di autonomia culturale adeguate alle loro conoscenze tecniche. A nostro parere ciò avviene perché le conoscenze (necessarie - ripetiamo - a scanso di equivoci) incominciano a diventare cultura, cioè patrimoni dell'individuo pensante, quando sono assimilate e fatte proprie, e non accettate supinamente; in una parola quando diventano fondamento di giudizio libero e di comportamento indipendente, e radice di vita interiore autonoma.

Nell'ordine di idee in cui ci siamo posti appare quindi giustificato il nostro atteggiamento, che ci conduce a considerare vacua la disputa sulle *due culture*, che condurrebbe a mettere in concorrenza una cosiddetta cultura umanistica con una cultura scientifica; e di conseguenza ci pare chiaro che il compito della scuola dovrebbe essere quello della formazione dell'uomo, formazione che si ottiene man mano che le conoscenze diventano cultura per il discente, cioè fonte e fondamento per lui di giudizio autonomo e di comportamento razionalmente libero ed indipendente da ogni condizionamento. Per questo scopo l'insegnamento delle materie cosiddette umanistiche e quello delle materie scientifiche dovrebbero formare un tutto unico ed organico, in cui non vi dovrebbero essere delle posizioni privilegiate, proprio in vista della unità della cultura di cui si diceva sopra; e dovrebbero anche essere superate quelle sciocche posizioni pregiudiziali sulle materie 'che servono' e che 'non servono' per la carriera futura dello studente. Anzi, se mai, le impostazioni correnti dovrebbero a nostro parere essere capovolte; condividiamo infatti l'opinione di chi asseriva che è ingiusto pretendere che non si deve insegnare la geometria a chi farà in futuro l'avvocato ed insegnarla soltanto a chi farà l'ingegnere, perché l'ingegnere avrà occasione, durante tutta la sua futura carriera scolastica e nel suo lavoro, di studiare ancora e di impiegare la geometria; ma l'avvocato ha bisogno, almeno una volta nella sua vita, di toccare con mano come si imposta e si svolge un ragionamento astratto, formalizzato e rigoroso. Ci sentiamo di adottare in pieno questa posizione, e di ripetere le stesse argomentazioni con le parti scambiate, sostenendo che proprio coloro i quali si dedicheranno alla scienza della natura ed alla tecnica hanno bisogno di prendere contatto, almeno una volta nella vita, con il pensiero umanistico, perché i problemi del linguaggio vivo, naturale non formalizzato, la dimensione storica delle vicende umane, la riflessione sui problemi fondamentali dell'uomo, che nessuna tecnica può risolvere, possono aiutare il tecnico puro e lo scienziato della natura ad emergere dall'orizzonte ristretto di una scienza e di una tecnica che spesso diventano così specializzate da limitare quella libertà di spirito e di giudizio che

sono il fondamento della libertà anche politica di ogni cittadino.

2. Vorremmo riattaccarci a quanto abbiamo detto finora per intrattenerci brevemente sulle questioni che riguardano i programmi di insegnamento della matematica e delle scienze della natura nelle scuole medie superiori; a questo proposito vorremmo riassumere il nostro pensiero dicendo che è importante non solo insegnare le scienze, ma soprattutto educare con la scienza ed alla scienza. Più precisamente, sviluppando il pensiero che abbiamo esposto fin qui sommariamente, pensiamo che occorra insegnare non tanto e non solo dei contenuti e dei risultati, quanto presentare un atteggiamento ed un metodo. È molto diffuso il luogo comune secondo il quale la scienza moderna è essenzialmente sperimentale; come tutti i luoghi comuni, anche questo, pur non essendo completamente falso, non esprime tutta la verità. Questa osservazione potrà apparire banale a chi consideri un poco il fatto che esistono scienze della osservazione, come l'astronomia e la geografia, alle quali mal si potrebbe applicare il metodo sperimentale; per tacere delle scienze che hanno l'uomo come oggetto, nelle quali l'esperimento non è sempre possibile, a meno di non adottare una concezione alquanto hitleriana dei rapporti umani; il che finora, fortunatamente, non è ancora universalmente diffuso, almeno in forma dichiarata e palese. È anche risaputo che nella scuola media italiana è quasi impossibile insegnare le scienze secondo il metodo sperimentale, nonostante tutte le velleità e tutte le dichiarazioni programmatiche in questa direzione. Ciò è dovuto forse all'affollamento delle classi, forse alle mancanze di materiale, ma soprattutto alla mancanza di tradizione e di formazione degli insegnanti, che non hanno avuto, negli anni universitari, un addestramento che li conducesse ad insegnare in questa maniera. Ma ciò non impedisce che si possa educare con la scienza, anche nella difficoltà di far vivere ed applicare il metodo sperimentale nella pratica quotidiana dell'insegnamento; perché educare con la scienza significa anche formare a quella abitudine di schematizzazione, di linguaggio rigoroso, di deduzione impeccabile, di umiltà di fronte ai dati della osservazione che costituiscono il fondamento più importante della formazione che la scienza conferisce all'uomo, quando essa venga insegnata con mentalità moderna e con equilibrio.

Vorremmo chiarire brevemente che cosa intendiamo esprimere dicendo che la scienza va insegnata con equilibrio; e questo chiarimento di espressioni ci porge il destro per illustrare ulteriormente ciò che intendiamo dire, dicendo che occorre formare con la scienza ed alla scienza. Vorremmo infatti che la formazione dell'uomo con la scienza portasse anche alla critica della conoscenza scientifica, ed alla presa di coscienza della sua portata e dei suoi limiti. Sarebbe infatti anche troppo facile cadere da un estremo di formazione prevalentemente umanistica, che praticamente ignori il valore formativo della scienza, all'altro estremo della esaltazione fanatica, alla adozione di uno scientismo che condurrebbe a vedere nella scienza la soluzione di tutti i problemi, e l'unico fattore di progresso per l'uomo. In questo ordine di idee, sarebbe augurabile che ogni informazione scientifica fosse data insieme con la sua dimensione storica; pensiamo infatti che la conoscenza della evoluzione delle idee scientifiche conduca alla valutazione della relatività di ogni conoscenza di questo tipo e quindi aiuti quella formazione culturale di cui si diceva, che è sostanzialmente libertà dai luoghi comuni, dai giudizi di moda, dai comportamenti imposti in modo più o meno palese con la forza o con la propaganda. Ed anche questo insegnamento della storia della scienza dovrebbe essere impartito con equilibrio, e senza quella fanatica esaltazione del progresso scientifico che conduce a disprezzare ed a considerare con superiore compatimento gli sforzi dei nostri predecessori. Ma siamo costretti sconsolatamente a pensare che l'epoca in cui nella scuola italiana si insegnerà la storia della scienza sia ancor più lontana nel tempo di quella in cui le scienze sperimentali si insegneranno di fatto con il metodo sperimentale, e non semplicemente mostrando delle esperienze didattiche di fisica o di chimica (ché a questo ci si riduce, quando si fa qualche cosa).

3. Ciò che abbiamo detto finora a proposito del valore formativo delle scienze in generale conduce in modo quasi spontaneo a parlare della matematica; questa materia viene molto spesso considerata come una specie di male necessario nel curriculum, di ogni specie di scuola, ma non sempre se ne coglie il valore formativo; e ciò avviene tanto da parte di coloro i quali professano con specie di vanto (ben poco fondato) di non aver mai capito la matematica, quanto da parte di coloro che utilizzano questa scienza ma la considerano come una specie di repertorio di metodi e strumenti, privi di valori autenticamente culturali.

Per dimostrare la fondatezza della nostra riprovazione per queste due posizioni sarebbe necessario poter sviluppare il discorso molto più di quanto non ci sia concesso qui; pertanto ci limiteremo ad accennare ai motivi fondamentali che ci confermano nella nostra opinione che la matematica sia una colonna portante della cultura moderna; e di conseguenza che i problemi dell'insegnamento della matematica dovrebbero essere presi in seria considerazione, perché l'insegnamento di questa materia non sia fatto come un puro addestramento ad un linguaggio utile ma vuoto di potere formativo - peggio - non si riduca alla presentazione con strategie didattiche più o meno efficaci, di formule e di procedimenti non fondati né giustificati.

La nostra opinione nasce dalla convinzione che uno dei caratteri fondamentali della scienza modernamente intesa non sia tanto la adozione del metodo sperimentale (che non sempre è applicabile, come abbiamo visto) ma piuttosto l'adozione della matematizzazione, come procedimento per la formulazione delle osservazioni, di deduzione, di verifica delle ipotesi. In questo contesto il termine *matematizzazione* va inteso ovviamente in un senso abbastanza lato, e quindi non circoscritto alla applicazione della matematica agli oggetti quantificabili o specificamente misurabili; ma piuttosto come descrizione della tendenza al metodo assiomatico, alla adozione di linguaggi specifici, spesso artificiali e formalizzati; e qui anche il termine *formalizzati* viene usato in un senso lato, cioè per dire che questi linguaggi sono spesso artificiali e tendono alla univocità ed alla algebrizzazione, cioè tendono a dare delle leggi di deduzione che si riducono a dei calcoli sui simboli, che si valgono per forza delle leggi formali dei simboli stessi. Per esempio è ben noto che la fisica utilizza ormai il simbolismo ed il metodo deduttivo della matematica; ma essa non è la sola scienza che tende a fare questo: anche nella chimica il simbolismo ha una grandissima parte, ed è stato adottato proprio in vista della sua capacità di rappresentare univocamente gli oggetti di questa scienza e di permettere in certa misura delle deduzioni. E anche nelle altre scienze la tendenza ad un linguaggio artificiale ed univoco è - si può dire - generale, anche quando, come nella medicina e nel diritto, non si adottano dei simboli artificiali, ma si fa ricorso a parole nuove coniate ad hoc con radici di lingue morte (il greco soprattutto), oppure si utilizza direttamente una lingua morta (il latino nel caso delle scienze giuridiche) per esprimere univocamente e con esattezza dei concetti che il linguaggio comune e vivo, proprio per il fatto che vive e si trasforma continuamente, non è atto a rendere con la stessa esattezza e costanza di significato.

In questo ordine di idee quindi la matematica si presenta in certo modo come il quadro ideale del sapere scientifico, perché manifesta in modo quasi puro i caratteri di questo, con una delle sue proprietà principali: la proprietà di essere un linguaggio adattissimo alla espressione degli oggetti delle varie scienze e delle loro relazioni, alla deduzione delle conseguenze dalle ipotesi, alla verifica dei risultati delle deduzioni. La matematica infatti utilizza in sommo grado dei simboli artificiali, sui quali opera in modo formale, con regole che valgono ed operano proprio in quanto sono regole formali sintattiche "interne" del simbolismo adottato. Da questo punto di vista pensiamo quindi che sia pienamente accettabile il giudizio del grande matematico italiano G. Peano, che si esprimeva dicendo che la matematica è 'una logica perfezionata'. E pure in questa luce si manifesta in pieno il valore formativo della matematica ad ogni livello di scuola, proprio in vista di quella formazione che abbiamo considerato come tipica del sapere scientifico: la educazione alla chiarezza di idee, alla univocità di espressione, alla deduzione rigorosamente ineccepibile, alla rinuncia ad ogni dimensione emotiva, ad ogni mozione di affetti nel ragionamento deduttivo, ed in generale nella ricerca scientifica razionale della verità. Riteniamo quindi ben fondato nella realtà dei fatti il titolo che abbiamo dato a questo articolo; rimangono tuttavia alcune questioni che riteniamo importanti, e che riguardano l'insegnamento della matematica nelle scuole dell'ordine medio, ed i problemi didattici che vi si riattaccano.

4. Abbiamo enunciato poco fa in modo sommario il nostro pensiero a proposito della matematica, e le conseguenze importanti che ne conseguono nei riguardi del suo insegnamento. Su questo argomento una osservazione superficiale potrebbe porta a concludere che la matematica ben raramente viene sacrificata e trascurata, e che nei programmi di insegnamento essa ha quasi ovunque il posto che giustamente le compete. Ma a questa osservazione, che non manca di un suo fondamento, occorrerebbe aggiungerne altre, che pure sono fondate non sulla lettera dei programmi, ma nella pratica della scuola. Il fatto che la matematica stia oggi diventando, almeno tendenzialmente, il principale linguaggio della conoscenza scientifica della natura non può essere ignorato; ma occorre aggiungere che vi sono vari modi di insegnare un linguaggio e che questi modi giungono spesso a favorire o ad impedire l'azione formativa culturale dell'insegnamento della materia in esame. Non possiamo spingerci molto avanti nell'analisi, che sarebbe d'altronde abbastanza interessante, per ragioni di spazio che abbiamo già considerato; ci limiteremo quindi a richiamare dei casi limite, che presentano delle situazioni in certo modo esasperate e sono quindi quasi esemplari di molte situazioni reali. Un frequente caso limite si ha quando la matematica viene insegnata in un modo che potrebbe essere descritto scherzosamente dicendo che questa scienza diventa un repertorio di ricette di cucina: il suo insegnamento diventa la esposizione di un insieme di regole e di procedure, codificate e stabilite a priori, e delle quali non interessa conoscere né il significato né la motivazione. In questo ordine di idee, ad un livello molto elementare, molti utenti della matematica hanno memorizzato ed utilizzano supinamente le regole che reggono le operazioni dell'aritmetica, senza rendersi ben conto delle loro motivazioni e delle proprietà dei numeri che le fondano; così avviene che la tavola pitagorica si sia fissata in testa come un insieme di parole quasi magiche, delle quali soltanto gli addetti ai lavori conoscono il perché, e che gli altri accettano senza sondarle ed utilizzano senza discuterle. Oggi, con la diffusione dei mezzi di calcolo tascabili, questo aspetto magico del calcolo numerico anche elementare è ancora più esaltato ed i

numeri che una volta si traevano a fatica dalla propria memoria adesso escono da un aggeggio misterioso, che funziona un po' come i sacchetti di oggetti strani che sono utilizzati dagli stregoni presso i popoli che una volta si qualificavano sbrigativamente come arretrati, ma che ora, ad evitare facili e stizzose suscettibilità, debbono essere detti in via di sviluppo. Vorremmo insistere sull'argomento, aggiungendo che questo modo abbastanza primordiale di utilizzare la matematica non è tipico ed esclusivo degli utenti a basso livello, ma si incontra spesso anche presso persone che utilizzano la matematica superiore. Non pretendiamo ovviamente di analizzare qui il fenomeno in modo completo, e vorremmo invece riportare il discorso e l'analisi al livello della scuola, per evitare di cadere in questi estremi ridicoli, che tolgono alla matematica il suo valore formativo. La risposta ad una questione cosiffatta è a nostro parere positiva, purché siano soddisfatte certe condizioni di cui diremo subito. Ma per precisare tali condizioni, vorremo prima soffermarci brevemente sulla corrente che viene spesso brevemente chiamata della 'matematica moderna'.

A questo proposito esistono delle posizioni che fanno un poco sorridere, perché vi sono di quelli che pensano che sotto questa denominazione si celino chissà quali scoperte dell'ultima ora. Piuttosto che di matematica moderna noi preferiremmo si parlasse di visione moderna della matematica, cioè di una concezione moderna che coinvolge anche i contenuti classici. E questa visione ha certamente un aspetto molto positivo, anche perché contribuisce a vincere nel pubblico l'idea che la matematica sia una scienza mummificata, chiusa definitivamente in se stessa ed arroccata in un isolamento nevrotico dal mondo esteriore. Invece è vero piuttosto il contrario; cioè appare chiaro che la matematica è una scienza in evoluzione continua e - in tempi recenti - anche molto rapida; e ciò come conseguenza della enorme massa di risultati che giornalmente viene ad aggiungersi al suo patrimonio e dei servizi sempre più numerosi e diversi che le sono richiesti da parte delle altre scienze. Pertanto essa è condotta ad approfondire l'analisi dei propri fondamenti, e soprattutto ad intraprendere la costruzione di nuove strutture concettuali, di nuovi simbolismi, di nuovi procedimenti di deduzione e di calcolo, che le permettano di dominare quell'universo in espansione che è il suo spazio vitale. Le idee che così vengono elaborate sono sempre più astratte e generali, ed i procedimenti che vengono inventati sono sempre più potenti. Pertanto in questo ordine di idee si può convenire sul fatto che la matematica, nella sua visione moderna, ha ben poco a che vedere con quella di qualche decennio fa; e che soprattutto la invenzione di nuovi e potenti mezzi di calcolo elettronico ha costretto la matematica tradizionale a cambiare molto delle sue prospettive, ha fatto fiorire nuove branche sul vecchio tronco, ha ridotto l'importanza di altre.

Tutti questi fatti danno origine a tutta una classe di problemi didattici che non hanno forse ancora trovato completa e soddisfacente soluzione, e sui quali vale dunque la pena di meditare un poco. Per questo scopo ci rifacciamo alle idee che abbiamo esposto sopra, quando abbiamo parlato di quell'aspetto della matematica che le conferisce il carattere di un linguaggio e di una logica perfezionata.

Se ci lasciamo guidare da questo ordine di idee appare immediato accostare i problemi didattici dell'insegnamento della matematica a quelli dell'insegnamento di una lingua; e qui non si può evitare di osservare che l'apprendimento di una lingua avviene in modo graduale (come è del tutto naturale) ma anche con un passaggio progressivo dall'impiego - per così dire - grezzo della lingua allo studio della morfologia, della grammatica, della sintassi, della letteratura. Il discente che viene condotto gradualmente lungo questa strada acquisisce via via la consapevolezza della utilità di conoscere bene la lingua che egli adopera e manovra, e prende coscienza del fatto che è utile, per non dire addirittura necessario, per la propria crescita culturale, studiare non soltanto le cose attraverso la lingua, ma anche la lingua con la quale si parla delle cose. Fatti i debiti cambiamenti, e tenendo conto delle debite proporzioni, noi pensiamo che anche per la matematica il problema didattico fondamentale sia quello di trovare, ad ogni momento dello sviluppo mentale del discente, il livello di astrazione giusto al quale il discente stesso sia motivato allo studio di certi contenuti mediante la matematica, ma anche a fare oggetto di studio lo stesso linguaggio matematico impiegato. Questo modo di vedere non contrasta con la utilità di insegnare quella che abitualmente viene chiamata la "matematica moderna"; ma soltanto vorrebbe eccepire contro la tecnica, oggi spesso usata, di insegnare molto presto le strutture logiche e matematiche più generali, con il pretesto che esse sono concettualmente le più semplici possibili. Quest'ultimo fatto può anche essere vero, ma non è per nulla dimostrato che ciò che è più semplice dal punto di vista concettuale assoluto, di fronte ad una critica approfondita e matura, sia anche la cosa più semplice da apprendere, da parte di un discente che non è ancora in grado di apprezzarne l'astrattezza e la generalità, a causa del ristretto patrimonio di conoscenze posseduto. In questo caso l'insegnare delle strutture astratte e generalissime, che non sono abbastanza vicine alla realtà materiale e concettuale a cui il discente è attaccato e che forma - per così dire - l'atmosfera respirata, il mondo di lavoro e di pensiero nel quale egli vive, può portare a delle reazioni di rigetto; e comunque questa tecnica di insegnamento si muove, a nostro parere, in direzione contraria a quella che si dovrebbe seguire per la formazione culturale dell'uomo e quindi per la formazione dell'uomo libero, capace non soltanto di

utilizzare gli strumenti materiali o concettuali in modo tecnicamente perfetto, ma anche di dominare tali strumenti; così da non farsene dei feticci, da non divenire succube di altre volontà e di altri cervelli.

Ci rendiamo ben conto del fatto che questa impostazione dell'insegnamento della matematica pone dei problemi non lievi né facili per la formazione e l'aggiornamento degli insegnanti; ed anche questo è un argomento che non possiamo trattare qui con la completezza che sarebbe nei nostri desideri. Soprattutto il pensiero che non ci rende ottimisti è che un cammino di questo genere richiede tempo, ed è destinato a dare risultati in tempi lunghi, e queste circostanze non sono facilmente accettate dagli uomini politici italiani, che a prima vista sono sempre molto disposti a progettare delle riforme di avanguardia, ma che poi regolarmente lasciano incancrenire i problemi fino a che l'urgenza non maschera ogni gerarchia di importanza; e nel caso di urgenza scelgono costantemente, con una specie di infallibile istinto, la soluzione più platealmente demagogica.

5. Non vorremmo concludere questo nostro breve scritto senza accennare alle riforme della scuola media superiore che formano oggetto di discussioni anche recenti. Si potrebbe anche dire che siamo in presenza di una crisi periodica di quella 'sindrome di riforma' che travaglia la nostra scuola da tempo immemorabile; sindrome i cui sintomi si risvegliano in modo misterioso (ma forse non tanto) sotto l'impulso di forze che non sempre hanno di mira soltanto la formazione dei futuri cittadini. Vien fatto di pensare che la vita travagliata della scuola italiana sia costellata di riforme: riforme progettate, ventilate, discusse, formulate, varate, cadute nel dimenticatoio, trascurate. Ritornando con la memoria ai decenni trascorsi, con riferimento, per esempio, alla suddivisione dell'anno scolastico, abbiamo visto, a partire dalla riforma Gentile, i bimestri, i trimestri, i quadrimestri. E per quanto riguarda la valutazione degli alunni, abbiamo visto i giudizi espressi con numeri (dallo zero al dieci), poi con parole (insufficiente, mediocre, sufficiente, buono, lodevole), poi ancora con numeri, ed oggi siamo alla scheda psico-pedagogica, in attesa di altro.

Abbiamo detto che l'urgenza dei problemi che sono sul tappeto e che sono stati lasciati incancrenire fa troppo spesso premio sull'importanza, e che troppo spesso la scelta delle soluzioni è fatta in direzione della demagogia. È infatti sconsolante osservare che tra tutti i paesi dell'occidente che hanno passato la crisi del '68 il nostro sia il solo in cui la scuola non abbia ancora riacquisito un minimo di serietà: come prova bastino le ridicole percentuali (sopra il 99 % !!) dei promossi alla maturità di questi anni, stando alle quali, nel nostro paese, si dovrebbe incontrare un Leonardo da Vinci, un Galileo Galilei, un Dante Alighieri o un Giambattista Vico ad ogni voltare d'angolo. A questo proposito vorremo ricordare che il grande Montaigne riprende dal filosofo Carneade l'opinione che i figli dei principi e dei re imparino bene una sola cosa, e cioè imparino bene soltanto ad andare a cavallo. E Carneade ne dà le ragioni, dicendo che il cavallo è incapace di piaggeria e di adulazione, e quindi getta a terra chi non sa cavalcare, tanto che si tratti del figlio del re che del figlio di uno qualunque. Invece il maestro uomo si fa intimorire, e quindi non educa come dovrebbe il suo regale pupillo (\*).



A. Mazzotta

Nel nostro paese i nostri giovani, per troppo tempo, non hanno trovato nessuno che li ammonisse degli errori e che li correggesse; al contrario, uomini politici, giornalisti, pedagogisti, intellettuali di regime hanno fatto a gara nel denigrare la scuola ed i suoi uomini e nell'adulare i giovani, esaltando la loro intelligenza, la preparazione, la maturità, la serietà. Le conseguenze di tutte queste ipocrisie ed adulazioni sono sotto gli

occhi di tutti, perché ciascuno può fare i conti, osservando l'età e i titoli di studio degli assassini che esercitano il terrorismo armato nelle nostre città: un calcolo molto elementare conduce a concludere che nella enorme maggioranza costoro si trovavano nelle scuole superiori all'epoca del "radioso" '68 e negli anni seguenti. Ed è triste il dover constatare che persino nel paese dal quale i contestatori delle radiose giornate di speranza traevano idee ed esempi, persino in Cina diciamo, sta passando la sbornia della sedicente rivoluzione culturale, e questa viene considerata per quella che è, cioè un soprassalto di vandalismo e di barbarie violenta come se ne sono verificati nella storia di tutti i popoli, purtroppo. Ma da noi non si vuole ancora rinunciare alle riforme demagogiche; ed è interessante osservare che per esempio soltanto una certa frazione dei cittadini dell'età tra i 16 ed i 20 anni frequenta la scuola superiore, mentre gli altri debbono avviarsi al lavoro; e che questa minoranza ha ancora oggi la possibilità di poltrire, di non essere controllata nella resa del lavoro, di danneggiare, ingiuriare, minacciare, intralciare il lavoro altrui, mentre la maggioranza degli altri coetanei, entrati nel mondo del lavoro, ha dovuto sottostare alla disciplina ed alle responsabilità del lavoro in officina o nei campi. Ma tutto ciò avviene nel nome della democrazia, del progresso, della uguaglianza sociale, e contro la repressione e la meritocrazia. Non importa che esista un dettato costituzionale che parla di "capaci e meritevoli"; questo è rimasto lettera morta (come molti altri, del resto) e le università e gli istituti superiori si sono gonfiati a dismisura con una massa di persone che pretendono la promozione sociale che è data dal titolo di studio, rifiutando il controllo delle corrispondenti dovute prestazioni.

Abbiamo analizzato altrove diffusamente la componente di mentalità piccolo borghese che guida codesti sedicenti rivoluzionari, ed oggi ribadiamo il nostro pensiero, che per rimediare ad una situazione così palesemente ingiusta, non occorrono riforme, ma occorre e basta pretendere ed ottenere quei controlli sul corpo insegnante e sui discenti che esistono in tutti i paesi civili e che vengono abitualmente chiamati con gli odiati nomi di concorsi ed esami seri.

Una soluzione così semplice andrebbe ovviamente contro la demagogia che domina tutte le correnti politiche, e soprattutto - ripetiamo - non richiederebbe riforme: richiederebbe una cosa molto più difficile ed impopolare, cioè l'applicazione seria delle leggi già esistenti, mentre è molto più comodo lasciare sfrenare le fantasie velleitarie, ed attendere dal futuro il miracoloso risanamento della scuola, naturalmente con una nuova riforma.

Riprendendo il discorso di Montaigne, vorremmo dire che oggi l'equitazione non è più tanto diffusa come una volta, i figli dei re in circolazione non sono più tanto numerosi, ma in compenso tutti i nostri giovani rifiutano controlli e giudizi; ed i politici, adulatori e piaggiatori, li seguono in questi loro insulsi rifiuti. La conclusione la lasciamo trarre al lettore, e non è a nostro parere molto lieta, come sempre avviene quando una persona o una nazione non vuole vedere chiaramente nella propria situazione e nasconde a se stessa i propri mali; metodo questo tra i più sicuri per non trovare mai alcun rimedio.

(\*) ... *pour cette consideration, Carneades disoit que les enfants des princes n'apprenent rien à droit qu'à manier des chevaux; d'autant que, en tout autre exercice, chacun fleschit soubseux et leur donne gaigné; mais un cheval, qui n'est ny flatteur ny courtisan, verse le fils du Roy à terre comme il feroit le fils d'un crocheteur.* (Michel de Montaigne. Essais. Livre III - C. VII)

Carlo Felice Manara  
Didattica delle scienze, 89 (1980), 13-18.  
(Reimpaginato maggio 2013)