

n. 5
gennaio
2023

La salvezza è una storia La teologia di Joseph Ratzinger

anno XL

Massimo Borghesi

1. Una teologia storica

Nei commenti che si sono succeduti sulla figura di papa Benedetto all'indomani della sua morte l'attenzione è caduta, per lo più, sulla sua persona, il suo stile, la sua umanità dolce e gentile. Tutto ciò è importante. Ratzinger ha saputo, nonostante il suo riserbo, conquistarsi la stima e l'affetto di milioni di uomini. E tuttavia colui che ha governato la Chiesa per otto anni, dal 2005 al 2013, è stato grande anche per il modo in cui ha percepito l'essenza del cristianesimo nel mondo contemporaneo. Un modo che si riflette nella sua scelta di scrivere tre encicliche dedicate alle tre virtù teologali: *Deus caritas est* (2005), *Spe salvi* (2007), *Lumen fidei*, del 2013 che esce sotto il nome del nuovo papa Francesco. Che si manifesta altresì nella decisione di scrivere e pubblicare tre volumi sulla vita di Gesù di Nazareth nel 2007, nel 2011, nel 2012, nei quali non è affatto vero che «egli prescinde quasi totalmente dai secoli di esegesi sul testo dei Vangeli, evita le domande scomode e finisce per presentare una figura di Gesù al limite del devozionismo», come recita Vito Mancuso in una sorta di epitaffio¹.

Ciò che si palesa, nelle encicliche e nei volumi è, in realtà, in un modo storico di intendere la fede, un modo non usuale nella teologia contemporanea che oscilla tra storicismo e trascendentalismo. La teologia di Ratzinger è storica, questo è il lascito spirituale ed intellettuale che egli consegna alla Chiesa. Illuminante, da questo punto di vista, è la sua biografia, il documento che, più di altri, ci apre le porte sulla sua formazione. Qui Ratzinger chiarisce gli

autori che, nei suoi studi giovanili, ha sentito affini, e quelli, invece, verso cui maturava una distanza. La teologia di Ratzinger è, da subito, una teologia esistenziale, personalistico-agostiniana, distante dai moduli astratti della neoscolastica dominante prima del Concilio.

L'incontro con il personalismo, che poi trovammo esplicitato con grande forza persuasiva nel grande pensatore ebreo Martin Buber, fu un evento che segnò profondamente il mio cammino spirituale, anche se il personalismo, nel mio caso, si legò quasi da sé con il pensiero di Agostino che, nelle *Confessioni*, mi venne incontro in tutta la sua passionalità e profondità umane. Ebbi, invece, delle difficoltà nell'accesso al pensiero di Tommaso d'Aquino, la cui logica cristallina mi pareva troppo chiusa in se stessa, troppo impersonale e preconfezionata. Ciò dipese probabilmente anche dal fatto che il filosofo del nostro seminario, Arnold Wilmsen, ci presentava un rigido tomismo neoscolastico, che per me era semplicemente troppo lontano dalle mie domande personali².

La distanza del giovane Ratzinger dall'intellettualismo neoscolastico non prelude ad un atteggiamento antimetafisico come documenta la sua insistenza, da Papa, sul nesso fondamentale tra fede e ragione. Indica, però, una sottolineatura particolare della dimensione storica della fede la cui attualità non può essere esaurita da nessuna trascrizione filosofica. Il primato della realtà sull'idea, che costituisce un principio fondamentale della gnoseologia di Jorge Mario Bergoglio, è un punto fermo anche in Ratzinger. Ciò implica, dal punto di vista cristiano, un accordo tra storia della salvezza e metafisica che non sacrifichi la prima alla seconda e questo senza

¹V. Mancuso, *Nel testamento di Benedetto quella paura cattiva consigliere*, <<La Stampa>> (03-01-2023).

²J. Ratzinger, *La mia vita. Autobiografia*, San Paolo, Cinisello Balsamo 1997, p. 44.

acconsentire al fideismo tipico della posizione protestante. Come scriverà l'autore nella prefazione americana del suo volume del 1959 *San Bonaventura. La teologia della storia*.

Quando nell'autunno del 1953 iniziai il lavoro di preparazione per questo studio, una delle questioni che occupavano un posto di primo piano all'interno dei circoli teologici cattolici di lingua tedesca era la questione concernente la relazione tra storia della salvezza e metafisica. Si trattava di un problema sorto soprattutto dai contatti con la teologia protestante che, sin dai tempi di Lutero, tendeva a vedere nel pensiero metafisico un allontanamento dall'istanza specifica della fede cristiana, la quale non indica semplicemente all'uomo la via verso l'eterno ma verso quel Dio che opera nel tempo e nella storia. A questo riguardo sorsero interrogativi di carattere differente e di diverso ordine. Come può divenire storicamente presente ciò che è avvenuto? Come può avere un significato universale ciò che è unico e irripetibile? Ma, d'altra parte, la "ellenizzazione" della cristianità, che tentò di vincere lo scandalo del particolare attraverso una miscela di fede e metafisica, non ha forse portato ad uno sviluppo in direzione sbagliata? Non ha creato uno stile statico di pensiero che non è in grado di rendere giustizia al dinamismo dello stile biblico? Queste domande esercitarono su di me un forte influsso ed io intendevo dare il mio contributo per rispondere ad esse³.

Il giovane Ratzinger partecipava qui ad una tendenza che qualificava la parte migliore del pensiero cattolico, unitamente a quello protestante, del Novecento. Come scriveva Hans Urs von Balthasar nel 1951: «È certamente vero che oggi la teologia cattolica è dominata dall'inarrestabile tendenza a comprendere la storicità nella sua ampiezza e profondità. Preparato in Germania dalla scuola di Tubinga, in Francia da Blondel e Laberthonnière, in Inghilterra dalla scuola di Oxford e da Newman, questo movimento è rappresentato da tutti i maggiori pensatori cattolici»⁴.

Nel contesto di allora questa direzione doveva muoversi evitando due tendenze contrarie: quella modernista condannata da Pio XII con la *Humani generis*, che favoriva il disprezzo degli aspetti razionali e filosofici della teologia; lo scolasticismo arido e razionalistico di un certo tomismo ufficiale dimentico della storicità della Rivelazione. Fuori da questi estremi si muoveva la riflessione di colui che Ratzinger ha sempre considerato come suo «maestro»:

Gottlieb Söhngen, professore di teologia fondamentale presso la facoltà teologica di Monaco di Baviera. In Germania Söhngen è uno dei primi che avvia un ripensamento della teologia come *historia salutis*, centrale poi nel Concilio Vaticano II. In un saggio del 1967 Ratzinger osserverà come «non si è ancora studiato il problema di quando e dove precisamente abbia avuto luogo la ricezione dell'idea di storia della salvezza in ambito cattolico. A mio modo di vedere nell'ambito della lingua tedesca per primo fu Gottlieb Söhngen che individuò il problema nel dialogo con Karl Barth ed Emil Brunner»⁵. Per Söhngen, il quale sottolineava «con forza che la verità del cristianesimo non è quella di un'idea valida in generale, ma la verità di un fatto avvenuto una volta sola»⁶, la complementarità tra modello metafisico-astratto e quello storico-concreto era la chiave del discorso cattolico. Sotto la guida del suo maestro anche il giovane Ratzinger avvertiva l'urgenza di una concezione storica della salvezza come correttivo di un modo di impostare le questioni eccessivamente dislocato sul terreno metafisico.

2. I lavori su Agostino e su Bonaventura

Il primo lavoro di Ratzinger, su suggerimento di Söhngen, è la dissertazione per il dottorato su *Popolo e casa di Dio in Sant'Agostino* pubblicata nel 1954. Una ricerca preziosa in cui l'autore tentava «di approfondire il modo in cui la concezione storica è andata sempre più imponendosi in Agostino nei confronti di una posizione inizialmente quasi puramente ontologica»⁷. Lo spartiacque è segnato dal rilievo accordato all'*auctoritas*, alla sfera "esteriore" del Cristo storico e della Chiesa da cui procede la fede che ha quindi a che fare con la dimensione "sensibile". Questa consapevolezza nel primo Agostino, che identifica platonicamente il *sensibile* con il *carneale* in senso paolino e l'*intelligibile* con lo *spirituale*, è assente. L'ascesi cristiana, assimilata all'ascesi filosofica, richiede la fuga dalle "immagini", dalla sfera sensibile quale teatro illusorio e umbratile. Per questo nel *Contra Academicos* «Al posto del Cristo storico subentra ora il *magister intus docens*, al posto dell'autorità esteriore della fede, l'interiore autorità della ragione. Questa autorità interiore di Cristo è separata da quella esterna da un

³ J. Ratzinger, *San Bonaventura. La teologia della storia*, Edizioni Porziuncola, Assisi 2008, pp. 9-10.

⁴ H. U. Von Balthasar, *La teologia di Karl Barth*, Jaca Book, Milano 1977, p. 358.

⁵ J. Ratzinger, *Storia della salvezza ed escatologia*, in ID., *Storia e dogma*, Jaca Book, Milano 1971, p. 74.

⁶ Op. cit., p. 75.

⁷ J. Ratzinger, *San Bonaventura. La teologia della storia*, cit., p. 114, nota 88

abisso insuperabile. Essa è intesa in maniera puramente metafisica»⁸. Il ponte tra il “maestro interiore” e il Cristo storico verrà gettato, secondo Ratzinger, «quando Agostino avrà imparato a “toccare” nelle *fides historica* la *veritas incommutabiliter vivens*, quando avrà visto l'intimo legame dell'autorità temporale della parola con l'autorità eterna della verità. Provvisoriamente la figura del maestro interiore esclude ancora ogni legame con ciò che è storico salvifico, e appare concepita in modo puramente metafisico»⁹. Solo più tardi, mediante «l'approfondito rapporto con la sua Chiesa, egli diventa consapevole dell'impossibilità di raggiungere metafisicamente la salvezza. Il risultato è la concezione escatologica; e perciò storica della salvezza»¹⁰. Si tratta di un mutamento importante, anche se tardivo, che qualifica le opere della maturità.

L'esito della riflessione dell'ultimo Agostino appare, quindi, come una sorta di correttivo all'eredità della scolastica, contrassegnata da un pensiero storico. Correttivo parziale, però, nella misura in cui «Agostino nel *De civitate Dei* interrompe la storia dello stato di Dio con la nascita di Cristo e non include la storia della Chiesa nella sua considerazione»¹¹. Vero è che «una certa valenza propria della storia della Chiesa si afferma manifestamente nei noti racconti di miracoli del *De civitate Dei*, XXII 8 col 760-771. Teologicamente questi racconti significano senza dubbio un nuovo sviluppo del pensiero di Agostino»¹². Una direzione feconda che, tuttavia, richiedeva una riflessione ulteriore.

È in questa prospettiva che si situa il secondo lavoro di Ratzinger, la tesi di abilitazione per la libera docenza in teologia, a Monaco, *San Bonaventura. La teologia della storia*, pubblicata nel 1959. Il grande maestro francescano offriva, al giovane teologo, la possibilità di delineare una teologia della storia comprensiva della Chiesa, capace quindi di delineare la presenza di Cristo nel tempo.

Gottlieb Söhngen stabilì che, dal momento che la mia tesi di dottorato aveva affrontato un argomento di patristica, dovessi ora rivolgermi al Medioevo. Venendo io poi da sant'Agostino, gli parve naturale che lavorassi su Bonaventura, di cui egli si era occupato piuttosto approfonditamente. E dal momento che la mia tesi aveva trattato un tema di ecclesiologia, ora dovevo pensare al secondo

grande tema della teologia fondamentale, il concetto di rivelazione. A quel tempo l'idea di storia della salvezza era al centro dei dibattiti interni alla teologia cattolica, che ora guardava in una nuova prospettiva all'idea di rivelazione, che nella neoscolastica si era troppo cristallizzata sul livello intellettuale: la rivelazione appariva ora non più semplicemente come la comunicazione di alcune verità alla ragione ma come l'agire storico di Dio, in cui la verità si svela gradatamente. Dovevo quindi verificare se in qualche forma ci fosse in Bonaventura un corrispondente del concetto di storia della salvezza e se questo motivo – [...] – si ponesse in rapporto con l'idea di rivelazione¹³

Alla fine del semestre estivo 1955 il manoscritto era pronto. Söhngen, dopo averlo letto, ne era entusiasta. «A quel tempo – ricorderà Ratzinger nella sua autobiografia – nessuno di noi immaginava quali nubi temporalesche si addensassero su di me»¹⁴. Michael Schmaus, che era correlatore della tesi, chiamò Ratzinger per un breve colloquio «in cui in maniera piuttosto fredda e senza alcuna emozione mi dichiarò che doveva riconsiderare il mio lavoro di abilitazione, perché non rispondeva ai criteri di rigore scientifico richiesti per opere di quel genere»¹⁵. Si trattava, in realtà, di un pretesto. Schmaus non vedeva affatto nella tesi una lettura fedele del pensiero di Bonaventura, «ma un pericoloso modernismo che doveva condurre verso la soggettivizzazione del concetto di rivelazione»¹⁶. Nel suo lavoro Ratzinger aveva constatato come «in Bonaventura (e anzi nei teologi del XIII secolo in generale) non c'era alcuna corrispondenza con il nostro concetto di “rivelazione”, che eravamo soliti usare per definire l'insieme dei contenuti rivelati, tanto che anche nel lessico si era introdotta l'abitudine di definire la Sacra Scrittura semplicemente come la “rivelazione”. Nel linguaggio medievale una tale identificazione sarebbe stata impensabile. In esso, infatti, la “rivelazione” è sempre un concetto di azione: il termine definisce l'atto di Dio che si mostra, non il risultato oggettivizzato di questo atto. E dato che le cose stanno così, del concetto di “rivelazione” fa sempre parte anche il soggetto ricevente: dove nessuno percepisce la rivelazione, lì non è avvenuta nessuna rivelazione, dato che lì nulla è stato svelato»¹⁷. Si tratta di acquisizioni preziose, messe a frutto poi nel Concilio Vaticano II. Appariva chiaro come «la rivelazione precede la Scrittura e si riflette

⁸ J. Ratzinger, *Popolo e casa di Dio in Sant'Agostino*, Jaca Book, Milano 1971, p. 27.

⁹Ivi.

¹⁰Op. cit. p. 33.

¹¹ Op. cit., p. 321, nota 27.

¹² Op. cit., p. 321, nota 29.

¹³ J. Ratzinger, *La mia vita. Autobiografia*, cit., p. 70.

¹⁴Op. cit., p. 72.

¹⁵Op. cit., p. 73.

¹⁶Op. cit., p. 75.

¹⁷Op. cit., p. 74.

in essa, ma non è semplicemente identica ad essa. Questo significa inoltre che la rivelazione è sempre più grande del solo scritto. Se ne deduce, di conseguenza, che non può esistere un mero *Sola Scriptura* (solamente attraverso la Scrittura), che alla Scrittura è legato il soggetto comprendente, la Chiesa, e con ciò è già dato anche il senso essenziale della tradizione»¹⁸. Tutto questo risultava difficilmente comprensibile a Schmaus. Il lavoro di Ratzinger non fu comunque ricusato, ma restituito per essere corretto. Donde la decisione, presa dal giovane teologo, di togliere le prime due parti della tesi e di conservare l'ultima, dedicata alla teologia della storia di Bonaventura. Questa è la parte che, come un tutto concluso, verrà discussa il 21 febbraio 1957, a Monaco, per la lezione di abilitazione e successivamente pubblicata. A seguito dell'esito felice della discussione, Ratzinger diverrà libero docente all'Università di Monaco. I risultati del lavoro su Bonaventura erano ormai acquisiti. Il cristocentrismo bonaventuriano era prezioso perché non incorreva nella trasformazione della necessità fattuale in quella metafisica. Il che è quanto accade, nel Novecento, nella dottrina della creazione, radicalmente cristologica, di Karl Barth, e, nel Medioevo, nella teologia francescana – e qui Ratzinger pensa a Duns Scoto –, «la quale si presenta dapprima come rigorosamente storico-salvifica, cioè cristologica, poi però nella esasperazione di tale punto di partenza dà all'insieme un ruolo metafisico nell'idea della *praedestinatio absoluta* di Cristo e raggiunge così l'abbandono del progetto originariamente storico-salvifico»¹⁹. La cristologia metafisica corre costantemente il rischio di risolvere la *verité de fait* nella *verité de raison*, di schiacciare l'Evento nella struttura, l'Unico nel modello. Non così in Bonaventura, per il quale Cristo come «centro» è inizio di una storia nuova al cui culmine v'è, nel tempo a lui presente, la figura cristologica di Francesco d'Assisi, la figura della santità come dilatazione di Cristo nel tempo.

3. Per una cristologia non docetista.

Il tragitto ideale da Agostino a Bonaventura diviene in tal modo, nel giovane teologo, la via di scoperta della teologia della storia, di un approccio storico al cristianesimo. È a questo livello che si pone la

differenza tra la sua prospettiva teologica e quella di Karl Rahner.

La sua teologia [di Rahner] – malgrado le letture patristiche dei suoi primi anni – era totalmente caratterizzata dalla tradizione della scolastica suareziana e della sua nuova versione alla luce dell'idealismo tedesco e di Heidegger. Era una teologia speculativa e filosofica, in cui alla fin fine la Scrittura e i padri non avevano poi una parte tanto importante, in cui, soprattutto, la dimensione storica era di scarsa importanza. Io, al contrario, proprio per la mia formazione ero stato segnato soprattutto dalla Scrittura e dai padri, da un pensiero essenzialmente storico. In quei giorni [durante il Concilio, nel 1962] ebbi la chiara percezione di quale fosse la differenza tra la scuola di Monaco, da cui ero passato, e quella di Rahner²⁰.

Una differenza essenziale, tra teologia trascendentale di ascendenza idealistico-kantiana e teologia realistico-storica, che attraverserà tutto il pensiero teologico post-conciliare e troverà la sua espressione dialettica nelle due riviste che qualificheranno due indirizzi ideali: «<Concilium>> da un lato, ispirata da Karl Rahner, e «<Communio>> dall'altro, guidata da Von Balthasar, De Lubac, Ratzinger. La riflessione di Ratzinger si poneva al di là della frattura che segna la teologia cristiana odierna, divisa tra una storia della salvezza radicalmente contraria alla metafisica – come accade nella teologia protestante (Barth, Bultmann, Culmann, Moltmann) – e un cristocentrismo ontologico (trascendentale o cosmico), di matrice cattolica, che svuota la novità della storia della salvezza. Il pensiero cristiano, secondo Ratzinger, se voleva avere un futuro doveva ritrovare la giusta «tensione fra ontologia e storia», la quale «ha il suo fondamento ultimo nella tensione dello stesso essere umano, che dev'essere fuori di sé per poter essere in sé»²¹. Si rende così manifesto come «salvezza in quanto storia dice proprio che l'uomo non trova la salvezza nel venire-a-sé della riflessione, ma nell'essere portato-via-da-sé che va oltre la riflessione»²². Con ciò viene in primo piano la categoria dell'*extra*, dell'evento, di ciò che sta fuori del cerchio dell'io. È qui che si apre la dimensione storica della fede.

La fede poggia sul fatto che ci viene incontro qualcosa (o qualcuno) a cui la nostra esperienza di per sé non riesce a giungere. Non è l'esperienza che si amplia o si approfondisce – come nel caso dei modelli rigorosamente «mistici» – ma è qualcosa che accade. Le categorie di

¹⁸Op. cit., pp. 74-75.

¹⁹ Op. cit., p. 318, nota 15.

²⁰ J. Ratzinger, *La mia vita. Autobiografia*, cit., p. 95.

²¹ J. Ratzinger, *Salvezza e storia*, in *Storia e dogma*, cit., p. 110.

²²Op. cit., p. 109.

“incontro”, “alterità” (*alterité*, Lévinas), evento, descrivono l’intima origine della fede cristiana e indicano i limiti del concetto di “esperienza”. Indubbiamente ciò che ci tocca ci procura esperienza, ma esperienza come frutto di un evento, non di una discesa nel profondo di noi stessi. È proprio questo che si intende col concetto di rivelazione: il non-proprio, ciò che non appartiene alla sfera mia propria, mi si avvicina e mi porta via da me, al di là di me, crea qualcosa di nuovo. Questo è ciò che determina anche la storicità della realtà cristiana, che poggia su eventi e non sulla percezione della profondità del proprio intimo²³.

Forte di questa prospettiva Ratzinger ha criticato, con profonda competenza, gli indirizzi razionalistici derivati da un uso improprio del metodo storico-critico in sede esegetica. Un metodo che, laddove non venga assunto con consapevolezza critica, soggiace al dualismo illuministico tra verità di ragione e verità di fatto. E' quanto accade nella teologia *kerygmatica* di Rudolf Bultmann.

Per Dibelius, Bultmann e la corrente principale dell'esegesi moderna, l'evento è l'elemento irrazionale. Esso appartiene al dominio della pura fatticità, composta dal caso e dalla necessità. Come tale, il fatto non può essere portatore di senso. Questo senso non è che nella parola; e là dove gli avvenimenti stessi sembrano essere portatori di senso, bisogna piuttosto considerarli come illustrazioni della parola e ad essa occorre riferirli²⁴.

Questa impostazione, riducendo l'evento storico a fatto “particolare”, irrazionale, si vieta, apriori, la possibilità che Dio possa manifestarsi nella storia. *L'invisibile non può farsi visibile, il Verbo non può farsi carne*. Con ciò questo metodo dimostra di essere legato ad una pregiudiziale che condiziona il

lavoro della ragione. Diversamente, secondo Ratzinger:

occorre considerare tanto la parola quanto l'evento come originali, se si desidera restare fedeli alla prospettiva biblica. Il dualismo tra la parola e l'evento, che relega l'evento in una regione <<senza parola>>, cioè senza significato, in realtà toglie anche alla parola la sua forza significativa, perché questa si trova allora in un mondo privo di senso. Questo dualismo conduce ad una cristologia docetista, in cui la realtà, cioè l'esistenza concreta e carnale del Cristo e quella dell'uomo in generale, è esclusa dall'ambito del significato. Ma in questo modo si perde l'essenza della testimonianza biblica²⁵.

Questa “testimonianza biblica”, fondata sulla realtà storica, è al cuore della teologia di Ratzinger. Per essa, da teologo e da Papa, si è battuto contro le forme “docetiste”, gnostiche, che svuotano, oggi come ieri, il messaggio cristiano, che impediscono al Verbo di farsi “carne”. E' il lascito che consegna alla Chiesa e al pensiero cattolico. Come ha scritto nel suo testamento spirituale:

Sono ormai sessant'anni che accompagno il cammino della Teologia, in particolare delle Scienze bibliche, e con il susseguirsi delle diverse generazioni ho visto crollare tesi che sembravano incrollabili, dimostrandosi essere semplici ipotesi: la generazione liberale (Harnack, Jülicher ecc.), la generazione esistenzialista (Bultmann ecc.), la generazione marxista. Ho visto e vedo come dal groviglio delle ipotesi sia emersa ed emerga nuovamente la ragionevolezza della fede. Gesù Cristo è veramente la via, la verità e la vita — e la Chiesa, con tutte le sue insufficienze, è veramente il Suo corpo²⁶.

Massimo Borghesi
Università degli studi di Perugia

²³J. Ratzinger, *Fede Verità Tolleranza. Il cristianesimo e le religioni del mondo*, Cantagalli, Siena 2003, pp. 91-92.

²⁴J. Ratzinger, *L'interpretazione biblica in conflitto. Problemi del fondamento ed orientamento dell'esegesi contemporanea*, in AA.VV., *L'esegesi cristiana oggi*, Piemme, Casale Monferrato 1991, p. 118.

²⁵Op. cit., p. 120.

²⁶*L'integrale. Ecco il testamento spirituale di Benedetto: <<Grazie a Dio e famiglia>>* (<<Avvenire>> 31-12-2022).

Salvatore Colazzo

1. La durezza del dato numerico

Bourdieu ci ha fatto capire che esiste un dato statistico su cui vale la pena riflettere per stabilire la capacità della scuola di contribuire al dinamismo sociale: la correlazione positiva fra condizioni socio-economiche delle famiglie e performance degli allievi; se vi è una sostanziale sovrapposizione tra redditi familiari e voti degli allievi, è evidente che la scuola sta funzionando da meccanismo di conferma delle differenze sociali. Bene, anzi male, oggi la scuola non riesce ad essere fattore di dinamizzazione del vivere sociale. Però, piuttosto che preoccuparsi di questo, è presa in una sorta di delirio docimologico. Ritene che misurare e sbattere i numeri in faccia agli operatori, colpevolizzandoli, costituisca sprone sufficiente per far funzionare le cose. Appare alla ricerca di trovare una *misura* che certifichi inequivocabilmente, con la durezza del dato numerico, delle graduatorie e delle classifiche, il suo funzionamento e guidi il suo sviluppo. E purtroppo le viene dietro certa pedagogia che pare amare più la sicurezza che proviene dall'essere al guinzaglio che la perigliosità del navigare controcorrente.

La misurazione riduce il qualitativo in quantitativo, con ciò la grande variabilità della realtà viene in qualche modo resa omogenea, consentendo forme di categorizzazione che si rivelano comode per ordinare i dati e per operare, ma con grosse zone d'ombra su ampie porzioni della realtà.

Ciò anche nella scuola, in cui si vuole affermare una cultura della valutazione fondata sull'adozione sistematica di strumenti di misurazione ad ogni livello, a partire dall'apprendimento.

La cultura della valutazione a scuola si muove tra due opposti egualmente astratti. Da una parte c'è chi sostiene la misurabilità del sapere mediante i

test, con relativa ricaduta sulla didattica: l'insegnamento viene parcellizzato in parti quantificabili e queste vengono messe in sequenza lineare, l'apprendimento (definito *competenza*) è concepito, in ultima analisi, come l'*output* di una catena di montaggio; dall'altra c'è chi considera la valutazione come esornativa, non connessa col processo di insegnamento-apprendimento, che - si dice - è ciò che veramente conta: aboliamo dunque i voti e ogni altra forma di giudizio.

2. Il docente intellettuale

Sul primo versante appare oggi schierato il cosiddetto Ministero del merito, sull'altro alcuni pedagogisti e opinionisti fortemente critici - fino al totale rifiuto - nei confronti della valutazione per i suoi presunti effetti distorsivi sui processi a cui si applica. Entrambe le prospettive hanno come risultato la svalorizzazione del docente. La prima è conforme ad un'idea per la quale il docente è funzionale all'organizzazione scolastica, intesa come macchina che può fare a meno della sua possibilità di determinare tempi, modi e fini dell'attività di insegnamento. Il docente in tal modo lo si vede come elemento di un meccanismo di razionalizzazione ed *efficientizzazione* dei processi di insegnamento-apprendimento, pilotati, alla faccia della decantata autonomia, dall'alto. Vincerà del tutto, prima o poi, la logica degli algoritmi che suggeriscono, orientano e consigliano in corso d'opera l'attore sociale (in questo caso il docente) inducendolo a fare nel migliore dei modi (quello implicito nell'algoritmo predittivo). Chi si arrende a questa logica, si deresponsabilizza, fino al punto d'affidare a una guida operativa, a un libro di testo la progettazione delle proprie attività.

Hai voglia a dire che non esistono più i programmi e che le attività didattiche vanno rigorosamente contestualizzate, cioè autenticamente progettate; per il docente burocrate esiste il binario pre-tracciato su cui piazzare il treno della didattica, aspettando l'imbeccata della circolare ministeriale, dell'indicazione del dirigente, del formatore-aggiornatore, con libri, ricettari e raccomandazioni al seguito.

C'è nella scuola però chi, in varie forme, alcune istintive, forse anche ingenuie, resiste. Tale resistenza va letta come l'esigenza da parte del docente di essere riconosciuto come lavoratore-intellettuale, estraneo ai processi di generale mercificazione del mondo: il qualitativo (la relazione di insegnamento-apprendimento) non può essere ricondotto al quantitativo. C'è un che di non meccanizzabile o tecnicamente riproducibile nel lavoro del docente, perciò è lecito diffidare dagli alfieri della misurazione a tutto spiano, quelli che ad esempio vogliono appiattire il settore scientifico disciplinare della pedagogia sperimentale sulla docimologia.

Il docente svolge una complessa attività di mediazione, per il tramite della sua persona, ossia del proprio specifico modo di abitare la realtà, fra il mondo oggettivato nelle discipline e il mondo qual è vissuto dagli studenti. In tal guisa egli è elemento di una complessità, che può essere agita, ma non brutalmente ridotta. La complessità va attraversata, danzando.

Mettere il mondo (i saperi ingenui, taciti, assorbiti dall'universo della comunicazione essenzialmente) degli studenti in contatto con il mondo dei saperi codificati significa dar loro le opportunità di organizzare la mente e porre ordine fra le emozioni, rendendosi attivamente partecipi della realtà che vivono.

Per quanto riguarda la valutazione, il docente si trova a dover servire due padroni, ossia deve riuscire a mediare due istanze. Egli è insieme funzionario pubblico (in quanto tale è garante della validità legale del titolo di studio) e lavoratore-intellettuale.

In quanto funzionario, deve attenersi a standard per giudicare prestazioni di apprendimento; in quanto intellettuale deve essere attento al processo di insegnamento-apprendimento. Si tratta di due giudizi che sono solo parzialmente sovrapponibili. Col primo giudizio il docente deve ricercare il massimo di oggettività avvalendosi degli strumenti più idonei: non può esimersi dal farlo, anche se ad esempio dovesse pensare che la valutazione, da lui agita, si traduce in una sostanziale ingiustizia, rispecchiando essa la funzione in ultima istanza classista della

società (e qui si inserisce facilmente il discorso sul *merito*).

In quanto intellettuale, il docente deve avvalersi della valutazione come elemento regolatorio del processo di insegnamento-apprendimento. Questa seconda tipologia di valutazione è innestata dentro la relazione docente-allievi, una relazione che è in essenza dialogica. Attraverso lo scambio comunicativo ed emotivo, egli deve riuscire a veicolare i saperi per cercare degli "assi di risonanza" con gli interessi profondi degli allievi; solo in questo modo è possibile attivare un processo di trasformazione interiore: imparando i linguaggi, l'allievo apprende a mettere in forma i suoi tentativi di spiegazione del mondo.

Il fine della relazione docente-discente è quello di rendere sempre più preciso il coacervo del mondo interiore (cognitivo ed emotivo) del discente, consentendogli di pervenire a un'oggettività del sapere, che non nega i suoi vissuti, anzi li inverte, liberandoli dagli errori, dalle false credenze. La valutazione in quanto intrinseca a questo processo, lo sorregge, fornendo gli opportuni feedback al docente e al discente rispetto alla imbricazione delle loro azioni.

Il docente ha un livello di esperienza professionale tale da non avere la necessità di ricorrere a particolari strumenti di misurazione, egli può accedere al livello di oggettività che qui serve, senza dover necessariamente misurare. Anzi, espungendo la valutazione dal processo enattivo di accoppiamento strutturale tra il docente e gli allievi, essa perde il suo senso.

Ma tant'è: oggi la misurazione vige sovrana e guai a chi la metta minimamente in questione: non si comprende purtroppo che quando si pretenda di misurare la qualità del processo di insegnamento-apprendimento con criteri rigidamente quantitativi, la scuola viene catturata dentro il più generale processo sociale di quantificazione della vita, guidata da un'economia cieca e prepotente, sottomessa ad una finanza ignara della realtà concretamente vissuta dai soggetti.

3. Il docente agente di cambiamento

I docenti oggi sentono di essere continuamente distratti dal compito che dovrebbe essere il loro precipuo, quello di trasformare gli spazi della scuola in *spazi di risonanza* (come dice Hartmut Rosa); invece lavorano, rispetto al passato, di più e peggio: è un dato di fatto.

Il lavoro docente non è una missione, ma non è neanche un lavoro come gli altri, ha una sua

specificità: è un lavoro intellettuale. Non dovrebbe in alcun modo essere snaturato, pena il decadimento qualitativo della scuola.

Sul docente convergono istanze contraddittorie della società contemporanea, nella sua persona si concretizza una serie di contraddizioni politiche. Egli deve dare senso al mandato sociale affidato alla scuola, ma ci sono forze che lavorano a pervertirlo. Gli si chiede di farsi funzionario di conformizzazione.

Negli anni '60 e '70 del secolo scorso si assistette ad un ampliamento dell'istruzione pubblica, pervenendo a una scuola di massa 'democratica'. Questo produsse mobilità sociale e incremento della capacità delle classi subalterne di articolare il conflitto sociale, reggendo il confronto con le tradizionali élite.

Poiché la scuola è risultato dell'immaginario sociale e nel contempo concorre a costruirlo, essa è attraversata da una domanda di senso da parte degli attori che ne fanno parte: chi sono? perché mi trovo in quest'organizzazione? qual è il mio ruolo? cosa devo fare affinché la mia azione sia sensata per me e utile agli altri? Cosa la società si aspetta da me? Quale credibilità assegna al mio ruolo? in che posizione sociale mi colloca?

Nel momento in cui da metà degli anni ottanta del secolo scorso la conflittualità sociale – col venir meno della capacità di sindacati e partiti progressisti di organizzare il dissenso e il concomitante affermarsi del consumo quale potere unificante di una società dispersa in una moltitudine di individualità – è diminuita fino a quasi estinguersi, si è verificato un declino della figura del docente, è cominciato un attacco alla sua autonomia, si è messo in questione l'ideale di una scuola democratica di massa e conseguentemente la definizione che pure si era in passato affermata del docente agente del processo di democratizzazione sociale.

La burocratizzazione e aziendalizzazione hanno corrisposto al disegno implicito di una progressiva riduzione della libertà del docente e dell'autonomia della scuola, ammantato da un'ideologia di segno opposto: la retorica di una scuola giusta, inclusiva, creativa, accompagnata però da pratiche di diminuzione del tasso di democrazia nella scuola e nella

società, con la concomitante, ossimorica, richiesta di una scuola meritocratica.

In realtà, si vorrebbe la scuola allineata nei suoi obiettivi formativi alle istanze delle aziende e alle esigenze del mercato di lavoro, per ottenere questo si solleva la questione della necessità di rendere più efficaci ed efficienti i processi organizzativi, compresi quelli didattici. Si è affermata la deriva aziendalista introducendo anche modalità di controllo della qualità tipica del mondo imprenditoriale. Per paradosso, si è ottenuta la crescita di malessere nel corpo docente, con una caduta della reale qualità dei servizi. Aumenta la perdita di senso, che viene percepita dentro una più ampia e generalizzata perdita di senso a livello sociale, dal momento che il capitalismo sembra oggi non essere più in grado di assicurare crescita e benessere: le crisi economica, finanziaria, pandemica e ambientale (espressione di una vera e propria crisi sistemica) si traducono in profonda sfiducia nelle istituzioni e nell'esigenza di un *nuovo*, che però tarda a profilarsi, non essendo ancora sospinto da forme di conflittualità sociale sufficientemente ampie ed avvertite. Laddove all'orizzonte si profilasse una reale alternativa, fosse pure nella forma dell'utopia, sorretta da un movimento anche solo parzialmente simile a quello che sta attraversando ad esempio la società iraniana o il mondo studentesco cinese, la scuola ritroverebbe il suo scopo nel sostenere le nuove generazioni nella loro esigenza di rinnovamento.

Sicché possiamo dire che l'uscita dalla crisi della scuola fa tutt'uno con l'uscita della società dalla crisi generale in cui ora stagniamo. Forse è giunto il momento che il *pensiero della crisi*, ossia la presa di consapevolezza delle difficoltà in cui il nostro mondo si dibatte, diventi il perno attorno a cui organizzare la scuola, sottraendola all'umanitarismo a buon mercato di molta pedagogia che si auto-definisce progressista. Bisognerebbe cominciare (per quanto ciò possa fare male) a chiamare le cose con il loro nome.

Salvatore Colazzo

Università degli studi del Salento
salvatore.colazzo@unisalento.it

n. 5
gennaio
2023

L'ombra sua torna che era dipartita

anno XL

Esami di stato 2023

Giuseppe Bertagna

Il decreto legislativo n. 62 del 2017 sulle modalità di svolgimento dell'esame di stato, tuttora vigente, non è nato probabilmente sotto una buona stella. Da allora, infatti, non è mai stato attuato nella sua interezza.

L'anno scolastico 2018-2019 doveva risultare il primo della sua applicazione. Ma l'obbligo previsto per gli studenti di poter accedere all'esame di stato soltanto se avessero svolto le prove Invalsi per l'accertamento delle competenze in lingua madre, inglese e matematica-scienze, con successiva trascrizione dei risultati nel curriculum dello studente da presentare alla commissione, venne differito. Analogo differimento ebbe l'obbligo di poter accedere all'esame soltanto se gli studenti avessero svolto nell'ultimo triennio le ore di «alternanza formativa scuola lavoro» previste dal governo Renzi, tuttavia rinominate, come sappiamo, per l'imbarazzo (o, purtroppo, per l'idiosincrasia) che suscitava dalla cultura dominante nel governo Conte 1, la parola «lavoro», sotto la dizione «Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento» (PCTO). A parte queste due eccezioni, l'esame si svolse, comunque, come previsto dal decreto: due prove scritte nazionali, la prima in italiano, la seconda afferente «ad una o più discipline» dei diversi indirizzi; un colloquio orale per accertare, anche usando in parte la lingua straniera, «il conseguimento del Profilo culturale, educativo e professionale» dello studente, dimostrando di saper «argomentare in maniera critica e personale»; il tutto affidato ad una commissione composta da tre docenti interni e da tre esterni alla scuola, presieduta da un commissario esterno, incaricata di riconoscere fino a 20 punti per

ciascuna delle due prove scritte, fino a 20 punti per il colloquio orale e fino a 40 per il cosiddetto «credito scolastico» maturato con le valutazioni ottenute negli anni precedenti. Risultato: il 96,1% dei frequentanti ammessi all'esame (quindi al netto dell'1,2% escluso dagli scrutini per mancata validità dell'anno scolastico causa assenze ingiustificate), il 99,7% degli ammessi promosso con una votazione media nazionale pari a 77,5 su 100 (in Lombardia 75,7 contro 79,3 della Calabria), ma con il 5,6% con 100 centesimi, l'1,5% con 100 e lode e il 7% con il minimo (60/100).

L'anno scolastico 2019-2020 è stato, come è noto, funestato dal Covid e dal lunghissimo lock down. Le prove Invalsi non si sono perciò svolte. Stesso discorso per i PCTO. Anche le prove scritte sono state eliminate. Unica prova prevista, un colloquio orale sulla base di un elaborato preparato dal candidato. I commissari d'esame tutti interni, salvo il presidente. Al credito scolastico si assegnarono 60 punti e al colloquio orale 40. Risultati: 97,1 di ammessi sempre al netto dei non scrutinati per assenze ingiustificate superiori a 50 giorni all'anno; il 99,8% degli ammessi promosso con una votazione media nazionale salita ad 81,4 (in Lombardia 79,8 contro l'83,2 della Calabria); con il 9,6% gratificato con 100/100, il 2,6% con 100 e lode e con i diplomati al minimo di 60/100 diminuiti al 5,1%.

Pure l'anno scolastico 2020-2021 è stato coinvolto dalla pandemia. Si svolsero le prove Invalsi, ma erano volontarie e non più condizione di ammissione all'esame. I PCTO, praticamente non svolti dalle scuole, non furono considerati. Inoltre, come l'anno precedente, nessuna prova scritta, ma solo

colloquio orale e tesina, ambedue valutati da una commissione interna con presidente esterno che distribuiva i punteggi tra credito scolastico e colloqui. Risultati: ammessi 96,8% (sempre al netto dei non scrutinati); diplomati il 99,8%; votazione media nazionale dell'82,8 (Lombardia 80,9 e Calabria 84,6); i 100/100 passati al 13,5% e i 100 e lode al 3,1%, i 60/100 scesi al 4,8%.

Con l'anno scolastico 2021-2022 qualche timido recupero del dettato legislativo originario, ancorché si confermi che le prove Invalsi restano volontarie e non condizione di accesso all'esame, idem per i PTCO. Si reintroducono, infatti, le prove scritte, la prima in italiano, nazionale, ma la seconda, quella di indirizzo, affidata alle scuole, e svolta non più su due discipline integrate (come nel 2019), ma solo su una. Si ripristina il colloquio orale in teoria come voluto dalla legge, ma condotto di fatto come nei due anni precedenti. Anche nel 2022, però, solo commissari interni con presidente esterno e credito scolastico a massimo 50 punti, con prima prova scritta a massimo 15, seconda a massimo 10 e colloquio a massimo 25 punti. Risultati sempre al netto dell'1% circa di non scrutinati: ammessi 98,5%; diplomati il 99,9%; con 100/100 il 9,5%, con 100 e lode il 3,4%, con 60/100 il 4,1%

Diventati sempre più meritevoli gli studenti in questi 4 anni? Oppure sempre più generosi i docenti

(del resto interni)? Oppure ancora siamo dinanzi ad un'ulteriore conferma che, comunque li si svolga, gli esami di stato svolgono, ormai da decenni, più una funzione di stendardo amministrativo che di merito qualitativo e sostanziale? Forse per poter rispondere in maniera più consapevole e documentabile a questi interrogativi, il Ministro dell'istruzione e del merito ha annunciato la sua intenzione di ripristinare, quest'anno scolastico, il dettato legislativo del 2017. Unica eccezione per i PCTO che non saranno ancora una volta condizione di ammissione all'esame a causa delle difficoltà incontrate negli ultimi anni dalle scuole nell'organizzarli. Nel 2023, quindi, si vedrà se risultati delle prove Invalsi, da un lato, e due prove scritte nazionali più un colloquio interdisciplinare, dall'altro, valutati da una commissione con maggioranza di membri esterni alle scuole, darà dove, in quali circostanze e per quali elementi risultati diversi da o in linea con quelli prima riportati. Anche perché è ormai evidente che continuare a riformare le norme sugli esami senza riformare gli ordinamenti e l'organizzazione della scuola significa continuare a pestare acqua nel mortaio.

*Giuseppe Bertagna
Università degli studi di Bergamo*