

La Nuova Italia



447

Roberto Maragliano I saperi della scuola

La Nuova Italia



Roberto Maragliano I saperi della scuola



La Nuova Italia

La scuola italiana sta rinnovando il suo «parco programmi». Aggiorna i suoi sistemi di riferimento culturale e i modelli in base a cui fa didattica.

Questo in teoria. Nella pratica, le cose vanno diversamente. Il vecchio ordine disciplinare resiste alle sollecitazioni del nuovo, e la qualità dell'insegnamento, ancora insufficiente, autorizza la convivenza dei due mondi. Avviene allora che programmi formalmente «nuovi» siano interrogati in base a domande «vecchie».

Muovendo da un'analisi dei contenuti di alfabetizzazione presenti nella cultura del mass media, questo libro individua alcune prospettive teoriche coerenti con l'esigenza di ridefinire i modi del sapere scolastico, integrandone l'azione con l'universo delle esperienze giovanili.

I problemi della scuola di oggi, che «dimentica» i programmi del 1979 per la media, rimuove quelli del 1985 per l'elementare, e forse si appresta a trattare allo stesso modo i programmi futuri della materna e della secondaria superiore, sono qui affrontati alla radice, attraverso una lettura disincantata dei riti e dei miti pedagogici che fanno velo all'affermazione di un nuovo ordine: un sapere che ospiti la lingua scritta assieme all'oralità secondaria e all'universo sonoro, che avvicini mondo interno e mondo esterno alla scuola, che sappia dar vita a un sapere laico.

Roberto Maragliano (Genova, 1946) è professore ordinario di Didattica presso l'Università di Roma «La Sapienza». Dirige le collane *Le Guide di Paideia* (Editori Riuniti) e, assieme a F. Frabboni e B. Vertecchi, *Fare scuola* (La Nuova Italia). È direttore della rivista *Istruzione a distanza* (Università di Roma-Tecnodid). Tra le sue più recenti pubblicazioni: *Didattica scolastica*, Bergamo, Juvenilia, 1988; *Videoscrivere in classe* (con L. Vitali), Roma, Editori Riuniti, 1989.

In copertina: foto di Lidia Mileto.

Lire 12.000
(iva compresa)

ISBN 88-221-0767-5

523809J

Educatori antichi e moderni
447

OMAGGIO
LA NUOVA ITALIA EDITRICE





Proprietà letteraria riservata
Printed in Italy

© Copyright 1990 by La Nuova Italia Editrice, Scandicci (Firenze)

1ª edizione: gennaio 1990

Fotocomposizione: M.C.S., Firenze

Stampa: Sograte, Città di Castello (Perugia)



Roberto Maragliano

I SAPERI DELLA SCUOLA

La Nuova Italia

INDICE

Introduzione	VII
I Nuovi criteri di ordinamento per il sapere scolastico	1
II Ha ancora senso parlare di una «scuola del leggere e dello scrivere»?	19
III I rischi di programmi illegittimi	39
IV Parola, immagine, suono dentro l'oralità secondaria	63
V Qualcosa sul libro come veicolo di sapere	77

Maragliano, Roberto

I saperi della scuola. — (Educatori antichi e moderni ; 447). —

ISBN 88-221-0767-5

1. Scuola - Programmi - Italia

I. Tit.

375'.009 45

INTRODUZIONE

1. La scuola italiana sta rinnovando il suo «parco programmi». Aggiorna i suoi sistemi di riferimento culturale e, nello stesso tempo, i modelli in base a cui fa didattica.

Si tratta di un processo di lungo periodo, e non ancora concluso: ha avuto inizio con il varo dei nuovi programmi per la scuola media nel 1979, è approdato alla tappa del 1985 coincidente con l'entrata in vigore del nuovo testo per l'elementare, sta attualmente misurandosi con il duplice scoglio di un nuovo documento programmatico per la superiore e la materna.

Buona parte del dibattito politico e culturale degli anni Ottanta sui temi del cambiamento scolastico ha trovato nella carta dei programmi un fondamentale e talvolta esclusivo termine di riferimento. E questo è un dato di fatto.

Ma di tale fenomeno possono esser date letture diverse, addirittura opposte.

2. Per un verso, richiamando il filone di elaborazione costantemente tenuto dai Rapporti Censis, sembrerebbe di poter affermare che il confronto sui programmi segna un decisivo passaggio per la scuola italiana: da un'epoca storica, quella del trentennio Cinquanta-Settanta, caratterizzata da un profondo «malessere da crescita» del sistema, ad un nuovo periodo, inaugurato con gli anni Ottanta e caratterizzato da un «malessere da maturità».

Alla logica della quantità si sarebbe sostituita la logica della qualità, connessa quest'ultima al cambiamento della domanda di

formazione e al venir meno di quei parametri «semplificativi» che storicamente avevano assicurato praticità e coerenza all'analisi, all'interpretazione, all'azione.

In altri termini, se si presta fede a questa lettura ci si trova a cogliere, nell'attuale scenario formativo, e addirittura a celebrare l'esaurirsi di criteri come: l'«ansia da totalità statistica», l'«obiettivo dell'egualitarismo educativo», l'«unicità istituzionale e la centralità dei canali pubblici formali», il prevalere della «forma corsuale» nel modo di fare formazione, la «concezione pauperistica del paese», lo sforzo di scolarizzazione inteso come «strumento privilegiato (o addirittura esclusivo) di democratizzazione sociale», la «mobilità socioprofessionale rapida e privilegiata attraverso l'istruzione formale», i «tradizionali fabbisogni formativi formali (essenzialmente la scolarizzazione)» a fronte di «una fase caratterizzata da fabbisogni nuovi», la «filosofia di governo del sistema formale che vedeva sovente contrapposta una tendenza verso il decentramento (più o meno partecipativo)».

Questo lungo elenco di «elementi-chiave» per un ambizioso salto culturale, centrato sull'abbandono di fenomeni e principi che si considererebbero esauriti e non più praticabili, l'ho tratto dal capitolo *Istruzione* della Relazione Censis del 1983. È evidente che sposando un simile punto di vista si è autorizzati ad interpretare il fenomeno della revisione dei programmi scolastici come una risposta adeguata ai problemi del presente della scuola, come l'approdo di un processo di laicizzazione della filosofia educativa nazionale; al massimo, ci sarà da lamentare la vischiosità dei processi innovativi che ancora interessano il sistema, e il pesare su di essi di schemi e modelli di azione che derivano da una fase storica ormai consumata (quella del malessere da crescita e dell'illusione che l'istituzione formativa avesse soprattutto bisogno di una «riforma di struttura»).

Ma, d'altra parte, non si può tacere che la questione dei programmi ha rapidamente modificato il clima pedagogico e didattico della nostra scuola: ne ha sveltito alcuni processi innovativi, deburocratizzati altri e soprattutto ha posto l'operato dei docenti all'interno di un nuovo e più positivo quadro di responsabilità.

Veniamo al dunque. Se si pensa «alla Censis», è impossibile sottrarsi all'idea che il processo di marginalizzazione subito dall'istruzione, come problema istituzionale, nel corso dell'ultimo

decennio sia stato un fatto positivo, un segnale di maturità, e che, di conseguenza, la questione dei programmi abbia positivamente colmato il vuoto venutosi a costituire col venir meno della (illusoria) prospettiva di una riforma globale.

Non so quanti sono disposti a pensare, oggi, in sintonia con il Censis. Ma una cosa è certa: la scuola italiana, negli ultimi anni, è stata governata coerentemente con queste assunzioni e dunque quello che era uno schema d'analisi è diventato uno schema d'intervento. L'interpretazione vitalistica del «corpo sociale», la fiducia nei processi molecolari, l'affidarsi alla forza autonoma dei sottosistemi, in breve il bagaglio di assunzioni che qualificano la filosofia Censis ha intaccato anche l'edificio educativo: la scuola italiana della fine degli anni Ottanta tende sempre più ad assomigliare alla rappresentazione (ideologica) che alcuni ne davano all'inizio del decennio, con buon pace di altri che invece continuano a sostenere, secondo una logica catastrofistica, che il collasso del sistema sarebbe ormai prossimo. A meno che non si provveda con una salvifica «riforma».

3. Le analisi e le proposte che il lettore troverà nei capitoli a seguire concedono poco a questo patrimonio di letture e di esperienze.

Si muovono invece su un terreno che non ho remore a definire «tradizionale», e all'interno del quale il versante istituzionale del problema scuola (la prospettiva di una riforma radicale, per intenderci) mantiene una ben precisa funzione strategica e subordina a sé gli altri aspetti del problema.

Certo, non mi nascondo che la prospettiva di una profonda riforma scolastica ha perso con gli anni il suo riferimento più sicuro, quello dell'azione parlamentare, e che anche l'opinione pubblica si è adattata al nuovo clima, da un lato accettando che la scuola sopravvivesse a se stessa e dall'altro intendendo le molte sue difficoltà come espressioni di logiche settoriali, governabili attraverso atti amministrativi.

In altri termini, nessuno potrebbe oggi negare (e quindi nemmeno chi scrive lo fa) che è scemata l'antica passione per le grandi questioni di filosofia scolastica, e che quello che fino a qualche tempo fa era inteso come un grosso problema istituzionale (addirittura costituzionale), vale a dire l'esigenza di ridefinire il principio d'identità della scuola, si sia sminuzzato in una serie di

questioni locali: aggiornare i contenuti, dare nuovi riferimenti professionali e culturali all'azione dei docenti, riqualificare la produzione libraria.

Né può esser contestato che questi problemi «locali» abbiano tratto impulso e sostegno dal lavoro che si è accompagnato alla stesura, al varo e all'attuazione di nuovi programmi: secondo un arco di esperienze che è giunto ormai a compimento per il testo della media, è in via di realizzazione per quello dell'elementare ed è ancora fermo alle prime battute per i documenti della superiore e della materna (non senza trascurare il caso a sé stante della rapidissima stesura-attuazione dei nuovi programmi confessionali di religione cattolica, predisposti in ordine alle direttive del Concordato-bis).

Superando l'ottimismo forzato delle analisi Censis si possono a mio avviso individuare, in questa recente stagione della scuola italiana, impegnata a darsi nuovi programmi, i segnali di un complessivo arretramento politico (e della politica), di una progressiva perdita di sicurezza, e più in generale di uno scorporo della questione culturale legata al rinnovamento della scuola dall'insieme delle grosse questioni sociali che travagliano il paese.

E che le cose, se non tutte almeno le più importanti, corrispondano a questa analisi, all'interno di un quadro socioculturale segnato da profonde chiusure e dall'affermarsi di rigidi specialismi, lo dimostra il fatto che l'esperienza «programmi», iniziata alla grande con il testo della media, l'unico che godeva di un sostegno istituzionale di tipo tradizionale (perché prendeva le mosse da un intervento legislativo), ha cominciato ad impantanarsi con il programma dell'elementare (che è stato inteso da alcuni come anticipo, da altri come sostituto di un'azione riformatrice e che comunque scontava e sconta una notevole fragilità istituzionale, non colmabile con il ricorso ad ambigue procedure sperimentali) e ora si sta definitivamente arenando di fronte alla fragilità della proposta per il biennio presentata dall'apposita commissione e alle ambiguità di fondo (politiche più che pedagogiche) del documento per la materna.

Certo, la carta dei programmi, indipendentemente dal modo con cui viene giocata, ha dalla sua alcuni vantaggi, che il mondo politico non è così ingenuo da sottovalutare: tra gli altri, che coinvolge il docente in un'attività innovativa la cui realizzazione non dipende tutta da fattori esterni, che offre all'opinione

pubblica l'immagine di una scuola impegnata a rinnovarsi autonomamente, e che alcuni settori dell'industria culturale (soprattutto l'editoria scolastica) traggono alimento e legittimità da tale processo.

4. Ma non ci vuole molto a riconoscere, sulla scorta delle esperienze fin qui accumulate, che alcuni nodi della «stagione dei programmi» restano irrisolti:

– essendo venuto a mancare (per tutti gli ordini scolastici esclusa la media) un preliminare confronto sulla natura dei saperi da includere nel paniere scolastico, la vecchia enciclopedia tende di fatto a prevalere rispetto alla nuova delineata sulla carta, e allora capita che le materie che i programmi rinnovati mantengono, anche se aggiornate sul piano della confezione didattica e culturale, vengano lette, interpretate e attuate dalla maggioranza degli insegnanti secondo i tradizionali schemi concettuali ed operativi, oppure che manchino criteri per accogliere e praticare le nuove materie;

– non potendosi far fronte all'esigenza di riqualificare la base culturale e professionale del docente con strumenti più radicali ed efficaci dello strumento «aggiornamento», ed essendo questa procedura appesantita da forti vincoli materiali, economici, ideologici (non ultimo il fatto che al suo interno prevalgono una logica localistica e una tendenza giustificazionistica), una volta ancora il quadro culturale e pedagogico del passato prevale sulle novità del presente. L'aggiornatore veicola un sapere dagli incerti confini e lo fa prevalentemente attraverso la via della persuasione orale e della conferenza-spettacolo; l'aggiornando accetta lo spirito della proposta solo quando esso corrisponde al suo personale quadro di convinzioni, quando non mette in crisi le sue più profonde certezze. E tutto ciò rappresenta l'esatto contrario di una costruttiva revisione degli attrezzi professionali;

– all'opinione pubblica, sempre meno sollecitata e coinvolta a discutere i temi di fondo della scuola, arrivano ambigui segnali di cambiamento, che i mass media si incaricano di amplificare; per cui se a qualcuno fosse capitato di seguire le vicende di cui sto parlando soltanto attraverso i titoli e i servizi dei giornali, oggi egli si sentirebbe autorizzato a pensare che all'elementare si fa informatica e musica in abbondanza, che dopo una prolungata anticamera finalmente Darwin è entrato nella media, che nel

futuro biennio si leggeranno integralmente il romanzo di Manzoni ed altri romanzi ancora, ecc.; inoltre troverebbe conforto nella convinzione che i volenterosi insegnanti della scuola italiana siano perfettamente in sintonia con gli indirizzi sviluppati dagli attuali documenti programmatici. Cose in piccola parte vere, e in buona parte false;

– sul versante della produzione libraria, che continua a funzionare come la più solida base materiale per l'orientamento e la realizzazione dei processi di cambiamento (v. cap. V), il conflitto latente tra vecchio e nuovo si traduce inevitabilmente nel mantenimento di alcune zone di ambiguità: l'aggiornamento dei contenuti viene effettuato in superficie e raramente intacca l'impianto didattico degli strumenti, che continua in moltissimi casi a corrispondere al sistema dei saperi tradizionali; la necessità di sollecitare alle nuove tematiche un corpo docente che nella maggioranza risulta sprovvisto di una solida formazione disciplinare e professionale fa del libro un prodotto composito, all'interno del quale la scelta di alludere alle novità culturali senza intaccare il tradizionale quadro di sicurezze prevale sulla prospettiva di ridefinire l'assetto complessivo del territorio dei saperi. Il risultato di questo compromesso strisciante è il progressivo ampliamento delle dimensioni quantitative del libro scolastico, che allo stato attuale sembra parlare più al docente che lo sceglie che non al discente che su di esso lavorerà e che va via via perdendo l'identità di «libro», percorso delimitato dentro un sapere dato, per assumere quella di «enciclopedia», contenitore di discorsi plurimi ed eterogenei, raramente ricondotti ad una matrice unitaria. Ancora una volta quel che sarebbe giusto abbandonare, e che non viene abbandonato (perché altrimenti l'insegnante ne verrebbe disorientato), prevale su quel che il programma suggerisce di includere. Gli esempi non mancano: per circoscriverli solo al terreno della media, che in questi anni è risultato il più vivace e interessante, almeno per quanto riguarda la produzione editoriale, si potrebbe far notare come l'affermarsi di una grammatica costruttiva e riflessiva venga ancora relegato ai margini della tradizionale grammatica normativa e classificatoria (diventando appendice del libro consueto), come la necessità di ampliare i confini conoscitivi dell'universo musicale si scontri con la richiesta da parte degli insegnanti di ricostruzioni storiche di tipo compilativo e di taglio nozionistico, come l'intreccio tra

storia-ricostruzione e storia-racconto faccia nella maggior parte dei casi prevalere la seconda sulla prima dimensione, come il testo di tecnologia sconti il vizio di una insufficiente delimitazione a monte dei saperi di riferimento e quindi si riduca in molti casi ad un interte repertorio di schemi d'azione non dissimili da quelli un tempo proposti nell'ambito delle «osservazioni tecniche». Per non dire poi dello scandalo rappresentato dalla situazione della scuola elementare, dove a tutt'oggi gli ambiziosissimi programmi hanno modificato in piccolissima, quasi impercettibile parte il parco libri. Un caso del tutto diverso è quello della superiore: qui in zone delimitate (le scienze, la storia, la letteratura) si è assistito all'affermarsi di proposte innovative, che non hanno avuto bisogno di attendere il varo di programmi aggiornati. E allora è inevitabile chiedersi: quale rapporto si stabilisce tra programma e libro? quali vincoli il primo impone al secondo? come riesce quest'ultimo a sottrarsi da un rapporto di dipendenza?

5. Procedendo con questo indirizzo di analisi si arriva a misurarsi con quello che, a mio avviso, rappresenta il fenomeno più corposo affermatosi lungo la stagione dei programmi, il fattore che meglio riassume il passaggio che i ricercatori del Censis definiscono come transizione dallo stadio della crescita allo stadio della maturità del sistema scolastico, e che invece io credo sia leggibile come la transizione da una strategia di riforma ad una strategia interessata a rimuovere e annullare il bisogno di riforma: il fatto che nel giro di un decennio la variabile «docenti» ha cambiato di collocazione, diventando da «dipendente» «indipendente», e assumendo il ruolo di condizione soggettiva per il cambiamento, senza peraltro esser concretamente coinvolta in processi oggettivi di cambiamento.

Detto in altro modo: molti dei parametri che il Censis considera invecchiati, almeno per quanto riguarda la lettura dei processi generali di trasformazione del sistema scuola, hanno continuato a funzionare come modelli di riferimento (soggettivo e oggettivo) per l'identità dell'insegnante, che non ha smesso di essere attanagliato dall'«ansia da quantità» e di «totalità statistica», che mai ha abbandonato (al quale mai si è consentito di abbandonare) un rigido obiettivo di «egualitarismo educativo», che non ha smesso di credere nell'«unicità istituzionale e nella centralità dei canali pubblici formali», che ha interiorizzato e

fatto coincidere con una difficile condizione esistenziale la «concezione pauperistica del paese», ecc.

Lascio al lettore, soprattutto se è egli stesso insegnante, il compito di applicare questi elementi-chiave (e gli altri precedentemente richiamati) all'ambito entro il quale è stata soggettivamente e oggettivamente governata la crescita (?) della forza docente. È probabile che alla fine di questa significativa esercitazione intellettuale egli si troverà ad ammettere che mai come negli ultimi anni quei criteri siano risultati attuali: ma si è tenuto fede ad essi per quanto riguarda la collocazione politica e istituzionale dei docenti, mentre per quanto riguarda la loro collocazione materiale gli stessi docenti operavano dentro una scuola che era sollecitata e per un certo verso governata (c'è anche il cattivo governo!) da istanze del tutto contrarie.

La pedina dei programmi ha assunto un ruolo fondamentale all'interno di questo conflitto (latente) tra una figura di insegnante pensata e formalmente definita come «variabile dipendente» e messa ad operare dentro un ambiente che progressivamente cancellava le tracce delle «variabili indipendenti», fino al punto di suggerirgli l'idea che l'unica variabile indipendente rimasta fosse lui. Stretto all'interno del triangolo costituito dall'amministrazione, dall'editoria, dell'ambiente esterno alla scuola (spesso coincidente con la figura del genitore), egli si è trovato sempre più solo di fronte alla domanda di cambiamento: e l'incerta collocazione delle forze sindacali e professionali, della stessa università, che negli ultimi tempi hanno attenuato parte della loro funzione critica e hanno assunto un ruolo sempre più attivo di agenti per l'integrazione, è venuta ad appesantire questa sua condizione di isolamento, non consentendogli di assumerla come impulso per un'azione di cambiamento.

A ciò si aggiunge il fatto che il governo interno al sistema scolastico (al quale i soggetti sopra richiamati, associazioni sindacati università, hanno dato un fattivo contributo) ha saputo nello stesso periodo presentare agli occhi dell'interessato questa sua condizione di isolamento non già come un fattore di debolezza ma come un fattore di forza soggettiva, quasi che la paralisi della politica fosse di per sé in grado di liberare energie culturali e professionali. Su uno sfondo di sostanziale immobilismo, l'unico a cui si chiedeva di muoversi (o comunque di adeguarsi ad una ideologia del cambiamento) era l'insegnante: e il programma

costituiva la risorsa fondamentale che gli si offriva, una risorsa certamente fragile, ma comunque concreta (anche se, paradossalmente, depositata solo sulla carta).

6. I ragionamenti sviluppati in questo testo non si dilungano sugli aspetti istituzionali e politici dell'attuale governo della scuola, con l'unica eccezione del capitolo III, che mette in luce i conflitti ai quali inevitabilmente si andrà incontro, una volta che si deciderà (Dio non voglia!) di accogliere i nuovi programmi per il biennio (senza assicurar loro una copertura legislativa) oppure più modestamente di farne una piattaforma per orientare e uniformare le iniziative sperimentali.

Il tema al quale si concede una costante attenzione è invece quello della progressiva perdita di identità di un'altra nozione-chiave, la stessa che funge da titolo del libro: la nozione di «sapere scolastico».

So bene che il termine è oggi controverso, e che la sua delimitazione non è agevole. Molti degli sforzi di ammodernamento culturale messi in atto dalla scuola dei nostri tempi sono orientati proprio a mettere in crisi la distinzione tra i «saperi della società» e i «saperi della scuola».

E allora, perché rispolverare una bandiera che noi tutti abbiamo consapevolmente riposto nel cassetto degli attrezzi non più utilizzabili? Perché richiamare l'idea che la scuola possa agire come corpo separato, prestando il fianco alle critiche che precedentemente si sono mosse al governo complessivo del sistema di formazione italiano?

La risposta che qui propongo è decisamente sintetica. Ma un suo approfondimento lo si troverà nel corso dei capitoli.

Un tempo, quando la scuola era pensata soprattutto come apparato per la riproduzione del potere e per la conservazione del sapere nell'ambito delle élites sociali, la distinzione tra una forma di conoscenza scolastica e una per così dire «mondana» fungeva da criterio fondamentale per la definizione del ruolo dell'istruzione. Il latino, o meglio la sua più antica versione scolastica rappresentava bene questa volontà di tener separati il mondo esterno e quello interno all'istituzione: un latino che servisse soprattutto come esercizio intellettuale, come strumento di auto-controllo, come motivo per una battaglia ideologica, un latino

«formativo» proprio perché distante dalla logica dei saperi «utili» (e quindi materiali).

L'affermarsi di una prospettiva di massa dentro l'azione della scuola ha posto rapidamente in crisi questo antico ordine conoscitivo. Ma ognuno sa che tale prospettiva si è realizzata e ancora si sta realizzando in forme ambigue e conflittuali.

Se è salutare che sia caduta la distinzione tra saperi destinati alle élites e saperi per tutti (e la copertura che ad essa assicurava una scuola di stampo aristocratico), più controverso diventa il problema di dare una precisa funzione culturale alla scuola «democratica», soprattutto se ci si misura con le molte teorie pedagogiche contemporanee che sembrano farsi un vanto della scelta di abbattere ogni distinzione tra esterno e interno e che, perseguendo l'obiettivo generoso di aprire la scuola al mondo, finiscono sovente con l'attenuarne i criteri di identità. Uno degli esiti a cui approdano le riflessioni che qui propongo coincide con l'esigenza di recuperare e rendere attuale l'immagine di scuola intesa come «ambiente protetto per l'esercizio intellettuale».

E perché tale esigenza possa esser accolta come base per la discussione (anche per criticarla o rifiutarla) credo sia il caso di integrarla con due ordini di specificazioni: una che prende le mosse dalla crisi dei saperi «forti» (una discussione che sta interessando i filosofi e che rischia, una volta che sia orecchiata in ambito pedagogico-scolastico, di giustificare l'attuale indebolimento dell'immagine culturale della scuola); l'altra che si misura con i pregiudizi contro i quali generalmente, nella nostra cultura, si scontra una proposta come quella qui formulata (pregiudizi centrati sul bisogno di contrapporre alla presunta «scuola della cognitività» una «scuola dei valori» o dell'«ordinamento esistenziale»).

7. Per quanto riguarda il primo aspetto, dico subito che non ho rimpianto per le sicurezze di ieri, quelle da cui muovevano i teorici dei cosiddetti «assi culturali». Il mondo esterno alla scuola ha rapidamente fatto svanire il sogno di una formazione centrata sull'organicità e la compiutezza dei saperi. Oggi viviamo in una società «plurale», multiculturale, multi-etnica, multireligiosa: una società che ha trovato nel disordine dei saperi un fattore di vitalità (e non solo, come alcuni si intestardiscono a sostenere, un elemento di confusione) e che ha saputo reggere positivamente

alla messa in discussione del più solido criterio-guida del passato, quello che assicurava alle conoscenze il diritto ad autofondarsi.

Certo, la paura dell'eccessivo disordine rischia di esser cattiva consigliera, e non mancano coloro che reagiscono alla nuova situazione tentando di ricostruire un quadro di certezze assolute. La questione diventa più spinosa ancora quando intacca il terreno dei contenuti scolastici: a chi la voglia leggere con un minimo di distacco, e con attenzione ai problemi «filosofici» della formazione, la recente vicenda del Concordato-bis non può non apparire come il tentativo, in buona parte riuscito, di contrapporre alla caducità e alla provvisorietà dei molti schemi conoscitivi una rigida tavola di valori. Ma di questo dirò appena concluso il presente ragionamento.

Il quale, avendo constatato l'impraticabilità dei tradizionali criteri di ordinamento dei saperi scolastici, non può evitare di porsi il seguente interrogativo: lavoriamo perché il futuro della scuola ci riservi delle stagioni dominate dal disordine delle conoscenze (eventualmente compensato da un ancoraggio alla religione confessionale) oppure per una stagione che sia caratterizzata dalla ricerca di nuovi, più duttili criteri di ordinamento?

Personalmente scelgo la seconda prospettiva. E mi auguro che nelle pagine che seguono il lettore sia messo nella condizione di intendere quali potrebbero essere questi nuovi criteri e come essi potrebbero funzionare, anche in rapporto all'obiettivo di arginare il ricatto messo in azione da chi usa il disordine epistemologico per affermare la superiorità del fondamentalismo.

Vorrei comunque anticipare alcuni di questi ipotetici criteri:

a) sulle ceneri della tradizionale divisione del sapere scolastico in discipline autonome, storicamente e socialmente definite, sono in via di definizione dei saperi «trasversali», che attraversano tutti i territori conoscitivi e coincidono non tanto con blocchi concettuali e metodologici, cioè con dei contenuti dati, bensì con modelli formali di lettura e trattamento delle informazioni, non vincolati a contenuti specifici. Questo aspetto è sempre stato presente dentro l'ambito di costituzione dei saperi (scolastici e non scolastici), ma in forma sotterranea e rigida: alludo al fatto che la concezione moderna del sapere razionale (e di riflesso la concezione moderna della scuola) si è sviluppata attorno alla preminenza della lingua scritta rispetto a quella orale e ha usato la

«forma libro» come criterio di base per l'organizzazione delle conoscenze. Oggi, soprattutto per effetto della comunicazione di massa (più volte ricorrerò alla suggestiva formula suggerita da Ong di una «oralità di ritorno», duttile e fluida come la lingua parlata ma impregnata di scrittura) questa distinzione tende a perdere di senso, non perché la lingua scritta venga deprivata del suo potere (tutt'altro!), ma perché le vie del suo dominio passano attraverso una grande varietà di situazioni e di supporti, comprendendovi quelli che tradizionalmente si consideravano propri dell'oralità. Alla predominanza latente di un unico criterio di ordinamento del sapere dobbiamo esser capaci di sostituire una molteplicità di criteri espliciti, da assumere e governare in termini didattici (il problema, per intenderci, non è di usare l'audiovisivo come veicolo didattico ma di costruire una didattica che sia in grado di accogliere le novità linguistiche, narrative, descrittive e argomentative che si accompagnano ai nuovi linguaggi audiovisivi). In altri termini, la matrice cognitiva che si accompagna alla lingua scritta permea di sé, allo stato attuale, un gran numero di prodotti e di attività culturali e intrattiene rapporti collaborativi con aspetti del sapere che un tempo si consideravano alternativi alle dimensioni della scrittura (l'oralità, la sonorità, l'immagine). Di qui la necessità che la scuola esca dalla logica che assicurava la tradizionale esclusività della scrittura a stampa, centrando l'attenzione del giovane sulle complesse modalità di confezione dei messaggi (di tutti i messaggi, scientifici e no) e sugli intrecci, che operano in essi, tra parola sonorizzata e parola visualizzata, tra immagine stilizzata (codificata) e scrittura a stampa, tra suono, segno e disegno.

Ciò che sto qui proponendo non è di aggiungere ai contenuti curricolari della tradizione un nuovo capitolo o paragrafo disciplinare, ma di definire una strategia complessiva, che serva a delineare gli ordini interni al sapere, e che valga non come criterio unico e fisso (del tipo di quello che storicamente ha assicurato il predominio della scrittura a stampa, fuori e soprattutto dentro la scuola) ma come una famiglia aperta di criteri mobili, «trasversali». Imparare ad ascoltare, parlare, leggere e scrivere dentro l'universo denso della comunicazione di massa: questa è la nuova (e per certi aspetti antica) sfida di una scuola che intenda reagire in modo costruttivo alla crisi dell'ordinamento classico del sapere (v. cap. II);

b) assumendo l'ottica della trasversalità, l'intero territorio delle conoscenze acquista una nuova configurazione. È probabile che uno dei caposaldi della filosofia scolastica italiana, il parametro storico-critico, perderà la funzione di guida che fin qui gli è stata riservata: e ciò ci costringerà a mettere in crisi l'assunzione che implicitamente, per tanto tempo, ha guidato il processo di ordinamento dei saperi scolastici, quella che ricalcava la psicogenesi sulla sociogenesi delle conoscenze. La facilità con cui le giovani generazioni accedono a strumenti comunicativi assai raffinati e ricchi sul piano del trattamento delle conoscenze dovrebbe indirizzarci a ridefinire il rapporto fra le età dei saperi storici e le età dei saperi individuali: quel che oggi viene prima, nello sviluppo degli itinerari individuali dentro il sapere, corrisponde frequentemente a quel che arriva ultimo nella sistemazione storica (e adulta) delle conoscenze. Dovremo quindi misurarci con una nuova esigenza, quella di navigare a vista, non disponendo dei consueti ancoraggi e dei tradizionali porti.

Le vecchie ripartizioni dell'enciclopedia scolastica non funzionano più. Dovremo assumere questa perdita come punto di non ritorno e impegnarci a tracciare nuove mappe per i saperi della scuola, probabilmente non più delimitabili secondo criteri enciclopedici (v. cap. I);

c) per quanto riguarda la didattica, l'attuale fase di sommovimento socioculturale ci costringe a sollevare dei dubbi in ordine alla praticabilità di schemi concettuali e operativi giudicati validi fino alle soglie del presente. Tra questi, va in primo luogo annoverato lo schema della linearità delle forme conoscitive, quello che ieri ha garantito la coincidenza tra forma libro e sapere scolastico e che in tempi recenti ha segnato la fortuna (in verità più ideologica che professionale, se ci si attiene alla situazione italiana) delle teorie curricolari e a vario titolo programmatiche. L'esplosione del pianeta della conoscenza ha messo in crisi il concetto tradizionale di «testo», che dava una copertura teorica a materiale alla scelta di disporre il sapere secondo una sequenza lineare. Oggi abbiamo a che fare con «politesti», con «ipertesti» e, riguardo alla forma più diffusa di comunicazione sociale, quella televisiva, con forme di conoscenza sprovviste di configurazione testuale: la linearità del sapere (e delle sue pratiche di diffusione) è una caratteristica che appartiene sempre più al passato. Il

giovane cresce e si forma (anche prima del tempo della scuola) dentro un universo sempre più denso e sempre meno discreto, un universo che non è più pensabile come «testo»: e allora la sua inappetenza in fatto di lettura di libri, da tanti lamentata, potrebbe esser intesa come l'effetto visibile di un profondo sconvolgimento sotterraneo, di una trasformazione di mentalità che nel giro di pochi anni ha minato (fino a farlo vacillare) un ordine cognitivo fissatosi e mantenutosi per secoli. Pensare che la scuola possa reagire a fenomeni così profondi imponendo un modello di sapere che non corrisponde né alla logica del soggetto né a quello degli oggetti culturali dominanti significa caricare sulle sue fragili spalle un compito immane, ai limiti dell'impossibile. Vuol dire lavorare per la fine di una scuola intesa come sede di riproduzione del sistema culturale vigente.

Non siamo in grado di immaginare come potrà funzionare una scuola del futuro che voglia rinunciare alla dimensione «testuale» (intaccando la centralità non solo del libro, ma della filosofia e dell'epistemologia delle quali esso è portatore). Ciò che possiamo dire è che al livello della comunicazione sociale (dai circuiti di massa della cultura-spettacolo a quelli riservati dell'elaborazione scientifica e tecnica) già ora è in atto il passaggio da un sapere monotestuale a un sapere iper-, multi-, a-testuale. Quando e come la didattica vorrà occuparsi del fenomeno? quando troverà la forza di liberarsi delle sue antiche vocazioni restauratrici? come riuscirà a conservare un'ottica razionale, senza sacrificare sull'altare della linearità operativa l'esigenza di confrontarsi con la complessità dei saperi?

8. Da ultimo il problema dell'impianto «educativo» della scuola. Non è mia intenzione rispolverare i termini di un rigido e avvilente dilemma pedagogico: quello che anche in tempi recenti ha contrapposto i difensori di una scuola della cognitività e i seguaci di una scuola centrata sulla formazione integrale del soggetto. Ogni contendente ha avuto buon gioco nel fornire una rappresentazione caricaturale dell'avversario: agli occhi dell'educazionista il teorico della scuola del cognitivo si è ridotto ad essere un rigido assertore dell'incontrovertibilità e della neutralità dei saperi, mentre il secondo ha scelto di dipingere il primo come tramite (consapevole o no) di un progetto dogmatico di ideologizzazione.

Nessun colpo basso è stato risparmiato, in questa poco nobile contesa, che (notazione non marginale) ha coinvolto soprattutto le forze che si autodefiniscono «laiche».

A questo punto, cioè per come è diventata la scuola dopo l'iniezione di fondamentalismo procurata dal nuovo patto concordatario, credo sia necessaria una pausa di riflessione. Oggi ancor più di ieri l'istruzione pubblica aspira ad essere un baluardo contro l'imbarbarimento delle coscienze. Ma una tale aspirazione è legittima? Personalmente credo che questa sua vocazione sia il segno della debolezza che l'attanaglia: proprio perché non è stata capace di seguire e accompagnare i processi di trasformazione culturale sviluppatasi al di fuori di essa, proprio perché si illude di contrapporre ad una visione catastrofista dei loro effetti un'idea compiuta e totalizzante di soggetto, la scuola si vede costretta ad agire «contro» e non in accordo con quanto avviene fuori di essa. Il processo di marginalizzazione che sta subendo, e che spiega la caduta di interesse collettivo per i problemi della sua identità, deriva da questo fenomeno, di cui un po' tutti siamo responsabili, gli «istruzionalisti» assieme agli «educazionisti».

Dovremmo renderci capaci di «cambiare registro», aprire nuove vertenze, recuperare una carica alternativa rispetto ad uno stato di cose che, suppongo, siamo concordi nel considerare poco soddisfacente.

Nelle ristrettezze di questa introduzione mi sembra doveroso far riferimento a due altri criteri, in base ai quali elaborare un progetto realmente alternativo.

Il primo coincide con il principio della laicità del sapere e delle sue pratiche. Indipendentemente dai modi e dai contesti in cui si materializza in conoscenze e in comportamenti il sapere scolastico dovrebbe risultar libero da ogni vincolo di autorità: e questo raramente avviene, oggi. Certo, la definizione di laicità che qui propongo è, allo stato delle cose, più negativa che positiva. Per farla diventare base per un'azione costruttiva occorre «laicamente» riconoscere che non è più praticabile la vecchia soluzione, quella che faceva affidamento sulla capacità dei saperi di autofondarsi. La legittimità delle diverse forme di conoscenza deriva (oggi più di ieri, ma in modo nascosto) dalle pratiche sociali entro cui esse operano: e il conflitto fra le diverse pratiche si presenta, in primo luogo, come un conflitto politico. Di qui la necessità di

risolleverebbe, con forza, la questione politica dell'identità della scuola: ogni possibile decisione in ordine ai suoi saperi non può più esser vista come espressione di logiche settoriali o di interessi di parte.

Il secondo criterio dovrà tener conto del peso che la forma estetica sta sempre più assumendo nell'ambito della propagazione dei saperi. Dentro la civiltà dei mass media la confezione delle unità di conoscenza smette di essere un rivestimento esteriore e assume il ruolo di veicolo fondamentale per la loro affermazione-diffusione. Il recente recupero di interesse per la retorica è da mettere in collegamento con questo fenomeno socio-culturale, cioè con il fatto che la propagazione del sapere (di qualunque tipo esso sia) ha saputo positivamente interiorizzare le leggi dello spettacolo, dell'intrattenimento, talvolta anche della persuasione occulta. Proporsi di fare della scuola l'unica sede di serietà all'interno di una società dominata dalla dimensione ludica significa ricadere nelle aporie di cui ho precedentemente parlato. Tanto più che questo tipo di scuola presenta, generalmente, un livello estetico estremamente basso.

Come reagire a ciò? Abbandonando l'idea che l'estetica corrisponda, in sede scolastica, ad un campo rigidamente delimitato ed elaborando nuovi modi scolastici di produrre-diffondere conoscenze e comportamenti, modi più piacevoli, coinvolgenti e (perché no?) divertenti di quelli consueti. Per convincersene basterà riflettere sulla funzione che il linguaggio musicale assume oggi nella formazione culturale (antropologica, linguistica, politica, religiosa) delle nuove generazioni: questo è uno dei luoghi in cui l'estetica si trasforma in lingua, in logica, in morale, in azione, ed è anche uno dei settori nei quali la riflessione attorno ai nuovi saperi scolastici presenta gravissimi ritardi e lacune (v. cap. IV).

L'introduzione dell'insegnamento confessionale della religione cattolica dentro il corpo della nostra scuola rappresenta una risposta a suo modo costruttiva al complesso di problemi che ho cercato qui di elencare. Chi non condivide lo spirito di questa soluzione deve impegnarsi ad elaborare quegli stessi problemi e a dare ad essi soluzioni diverse.

Roma, gennaio 1990

I

NUOVI CRITERI DI ORDINAMENTO PER IL SAPERE SCOLASTICO

1. Il problema di definire un «asse culturale» su cui innestare i contenuti dell'insegnamento ha avuto, fino a qualche anno fa, una posizione di rilievo all'interno del dibattito scolastico italiano.

L'espressione, lo ammettiamo oggi, era tutt'altro che elegante, ma sarebbe difficile non riconoscere che, finché ha funzionato, è riuscita a trasmettere la sua efficacia su tutto il territorio della elaborazione politica e culturale.

Essa rifletteva l'esigenza – sentita da coloro che si proiettavano verso una prospettiva di revisione strutturale dell'assetto scolastico – di ripensare con criteri di sistematicità e di organicità il quadro dei contenuti dell'insegnamento. In questa direzione individuare un «asse» equivaleva a cogliere degli ordini interni ai nuovi saperi scolastici, cioè stabilire delle priorità logiche che permettessero a determinate aree della conoscenza di acquisire un valore fondante rispetto ad altre.

Vero è che negli stessi anni in cui l'espressione fungeva da catalizzatore e da bandiera degli sforzi del movimento riformatore, soprattutto della componente che si autodefiniva «laica e progressista», circolavano altre formule: e queste in un qualche modo richiamavano l'esigenza di mettere in crisi le gerarchie interne all'enciclopedia scolastica rivendicando in maniera altrettanto plastica l'esigenza di abbattere ogni sorta di differenziazione strutturale tra le «discipline di serie A» e le «discipline di serie B». Ma è anche vero che la carica «eversiva» di queste ultime posizioni veniva esercitata soprattutto all'interno del vecchio

ordinamento dei saperi e che un po' tutti, implicitamente, ammettevano che da questa salutare fase di revisione sarebbe nato un nuovo ordine culturale, quindi una nuova gerarchia epistemologica: meno carica di elementi di discriminazione sociale di quanto non era la gerarchia tradizionale e nello stesso tempo più aperta all'esigenza di salvaguardare i rapporti trasversali tra i settori culturali, realizzando ciò che si intendeva per «interdisciplinarietà» (altra formula alla quale era riconosciuta una forte valenza positiva).

2. Negli ultimi tempi abbiamo assistito ad progressivo appannamento del significato teorico ed operativo di questo complesso di idee, ed è difficile trovare oggi, dentro l'universo scolastico, accenti ed elaborazioni che richiamo, come prioritaria, l'esigenza di una organicità dei contenuti scolastici.

È il caso di chiedersi che cosa sia intervenuto in questo delicatissimo settore della vita civile e quindi che cosa abbia fatto perdere di significatività ad un'espressione come quella da cui abbiamo preso le mosse per il nostro ragionamento: perché, ci domandiamo, formule del tipo «asse culturale» non circolano più e se qualcuno si propone di richiamarle viene inteso come un «passatista»? si sono affermate idee contrarie, oppure è l'insieme delle filosofie che fa sfondo a questo tipo di problemi che ha perso di mordente? e se le cose sono andate maturando, come io credo, in rapporto a questa seconda prospettiva, le cause del fenomeno vanno cercate solo all'interno o anche all'esterno dello scenario scolastico?

Non è questa la sede per sviluppare una risposta puntuale e sistematica a tali interrogativi. Occorrerebbero ben altri spazi, e poi si dovrebbe disporre di un quadro sufficientemente solido di analisi e interpretazione dei processi «ideologici» che hanno interessato la nostra scuola in una fase particolare (forse ancora troppo vicina a noi per poter essere pensata e discussa con il necessario distacco critico): il periodo nel corso del quale ci si è trovati a non poter usare più gli schemi che si consideravano adeguati ad un sistema scolastico a base sociale ristretta e ad indirizzo elitario, e a dover elaborare nuovi schemi, coerenti con le nuove dimensioni di una scolarizzazione di massa. Per un certo verso, sarebbe bene riconoscere che questa fase non si è ancora esaurita; per un altro verso, siamo costretti ad ammettere

che, non avendo il processo di revisione degli assetti scolastici dato i frutti che molti si aspettavano (e che comunque erano necessari per andare avanti), l'insieme della cultura pedagogica nazionale (non solo quella accademica; anzi, soprattutto quella diffusa come senso comune scolastico o come orientamento per l'operatività didattica) ha subito gli effetti di una rapida atrofizzazione. Il risultato di tutto ciò è che non disponiamo, oggi come oggi, di una elaborazione così impegnativa, e conseguentemente viviamo in modo problematico la compresenza e l'intreccio, nel medesimo scenario, di vecchio e di nuovo.

Se dunque non ci si appassiona più ai problemi che con linguaggio gramsciano chiameremmo dei «principi formativi» la ragione è duplice, politica e culturale: il dibattito sui contenuti scolastici ha via via perso la carica propulsiva che aveva nel primo tratto del «passaggio» (tra la metà degli anni sessanta e la fine degli anni settanta) e il mancato raggiungimento degli obiettivi di revisione istituzionale che si consideravano irrinunciabili (soprattutto a livello di secondaria superiore), assieme alla parziale e ambigua realizzazione degli sforzi di cambiamento intrapresi (a livello di formazione di base), hanno attenuato, con la spinta politica in senso riformatore, il consenso che le attribuiva la più ampia comunità culturale.

Non che manchino oggi, tra gli intellettuali che manifestano una giustificata preoccupazione per le sorti della nostra scuola, coloro che si impegnano sul terreno dell'elaborazione disciplinare. Al contrario. Però è raro che il loro contributo esca dai confini della disciplina (o delle discipline) di competenza, e affronti l'esigenza di un ripensamento del sistema complessivo dei saperi. Anzi, quel che più regolarmente è dato di cogliere nell'attuale impegno degli intellettuali non scolastici sul terreno dei contenuti formativi è l'azione di ottiche particolaristiche, che spesso riflettono logiche corporative e danno vita a discorsi bassamente rivendicativistici.

Si pensi, per esempio, alle recenti posizioni degli storici dell'arte a proposito dei programmi del biennio: quel che il lettore di quotidiani può aver capito è che dei biechi ministeriali abbiano voluto eliminare tale disciplina dalla scuola, quando invece il problema reale è che non è stata presa in considerazione, in sede di stesura del nuovo testo, la possibilità di ampliare gli spazi della disciplina anticipandone la proposta ai primi due anni

della formazione secondaria superiore: e questo lo potrebbe agevolmente capire chiunque volesse affrontare con un minimo di sistematicità e di cognizione di causa questo ordine di problemi. Nessun attentato alla dignità di una disciplina, dunque, se non quello che viene dai suoi stessi rappresentanti, e che si ciba del disinteresse ormai generalizzato per il tema dell'ordinamento disciplinare della scuola.

Analoghe considerazioni permetterebbe di sviluppare un'analisi disincantata del versante culturale (ammesso che ce ne sia stato uno) del più recente dibattito sull'applicazione delle nuove norme concordatarie relative all'insegnamento scolastico della religione cattolica. Rarissimi sono stati, da una parte come dall'altra, gli interventi che prendevano in considerazione il problema di integrare, sul piano della «filosofia educativa», una matrice confessionale, come quella sviluppata dai programmi rapidamente predisposti per tale insegnamento, con la matrice «epistemologica» che continua a governare la proposta degli altri contenuti scolastici. Questo appannamento della dimensione «laica» del sapere scolastico esprime, a mio avviso, la difficoltà di porre al centro dell'interesse collettivo il problema della coerenza e dell'organicità dei contenuti formativi. Esprime insomma una difficoltà di portata generale e non di portata locale. Non è produttivo reagire a questo stato di cose rimpiangendo un vecchio tipo di sistematicità o cercandone uno ambiguamente nuovo nel presunto potere di fondazione e di ordinamento dell'universo disciplinare che svolgerebbe il confessionalismo religioso. Ma tant'è: questo è ciò che oggi passa il convento.

3. Insomma, sul fronte del tema che stiamo qui trattando (l'identificazione dei fondamenti per una cultura scolastica), si è registrato da parte di un settore dell'intellettualità nazionale quel che (sul «Mercurio» di *La Repubblica* del 20 maggio 1989) Paolo Volponi rilevava a proposito di altri ambiti della vita collettiva, non esclusa la letteratura: la caduta dell'illusione che una «critica dell'avvertimento» serva davvero a cambiare le cose e il maturare, in molte zone, di un atteggiamento di «benevola astensione» nei confronti dell'esistente. Un «disimpegno» che, in ambito scolastico, si è sovente tradotto in un disinteresse dell'intellettuale per le sorti della formazione come questione morale, civile e politica, oppure in un suo diretto interesse a partecipare al funzionamento

dell'istituzione così com'è o come potrebbe essere modificata attraverso ritocchi di superficie.

Di questo fenomeno possono esser date due letture: con la prima, più comoda, ci si rifà al repertorio di schemi svalutativi dell'operato dei dotti o di quello dei politici che agisce ancora nella cultura nazionale (sarebbe come riconoscere che se sono mancate le riforme, la colpa è dei politici e che gli intellettuali hanno fatto bene a mollare la presa, non essendo stati compresi; oppure riconoscere che la vocazione trasformista dell'italico uomo di idee non è mai entrata in crisi e che se oggi il vento tira verso l'integrazione o la restaurazione è giocoforza che egli cerchi un po' di meriti e di utili nella nuova situazione); secondo un diverso tipo di lettura, decisamente più impegnativo, ci si dovrebbe chiedere se la caduta di una visione «organicistica» dei contenuti scolastici esprima qualcosa di più significativo di una fuga dei detentori delle idee che contano da una barca che affonda, cioè da un'idea che non conta più.

Secondo questa prospettiva, sarebbe opportuno indagare attorno ai processi profondi che sono andati maturando, negli ultimi tempi, nell'ambito della produzione e della diffusione dei saperi sociali, e dei quali è evidente espressione il disagio di molti in ordine al ripensamento dei contenuti di fondo dell'azione scolastica.

L'itinerario da sviluppare, in questa direzione, si presenta tutto in salita.

È necessario chiedersi, infatti, se siano ancora proponibili, nell'attuale scenario socioculturale, dominato dalla nozione di «complessità» (una formula suggestiva, della quale viene correntemente adottata più la componente critica che non quella costruttiva), dei criteri di definizione dei contenuti scolastici che gravitino attorno alle dimensioni dell'«ordine», della «sistematicità», della «razionalità», della «linearità» del sapere. Se questa deve essere ancora oggi la «lista di priorità» alla quale fa riferimento la discussione sui modi e le forme della conoscenza scolastica, come alcuni sostengono – anche se non esprimono più questa loro convinzione in modo aperto –, allora sarà inevitabile che si constati una profonda discrasia tra i temi del dibattito che complessivamente chiameremmo «filosofico» e quelli del confronto «pedagogico».

All'interno dei primi ha assunto una posizione centrale,

ormai da tempo, il problema del «postmoderno», mentre i secondi non sono ancora riusciti a maturare una nozione accettabile e praticabile di «moderno»: e il rischio che si corre dentro il villaggio scolastico è che si interpreti la spinta a rivedere i contorni della nozione di «modernità» come sollecitazione a tornare alle sicurezze di un tempo, alla rassicurante «fondamentalità» dei saperi (vedi il caso dell'iniezione di sicurezza ideologica provocata dall'immissione dentro lo spazio scolastico dell'insegnamento religioso confessionale), procedendo non in avanti ma all'indietro; e quindi scontando una volta di più il distacco tra il mondo interno e il mondo esterno alla scuola.

4. Nelle ristrettezze di un contributo come questo, è impossibile dar conto del fervore di motivi teorici ed operativi che si legano alla dimensione del postmoderno. Potrebbe comunque risultare di una certa utilità rifarsi a quanto sostiene Gianni Vattimo in *La società trasparente*, Garzanti, 1989. Vi si troveranno alcune ipotesi di lavoro funzionali all'esigenza di rendere praticabile il discorso sul cambiamento del clima culturale esterno alla scuola e sulle ripercussioni che esso potrebbe avere dentro il mondo educativo: il ruolo giocato dai mass media nel processo di democratizzazione dei saperi; la messa in crisi, prodotta dalla moltiplicazione dei discorsi, della possibilità di dare un criterio ultimo e stabile alla conoscenza; la ricerca di una nuova dimensione di «verità», intesa non più come conformità della conoscenza ad un mitico stato di cose ma come «messa in corrispondenza», dialogo fra i testi; il maturare di una disponibilità meno ideologica nei confronti dell'esperienza del mondo, che diventa più che l'oggetto di saperi tendenzialmente oggettivi il luogo di produzione e di determinazione di sistemi simbolici, storicamente e socialmente determinati.

Non sono ipotesi «comode»: ma, chiediamoci, ha ancora senso auspicare che possa esser individuato quell'unico bandolo che consentirebbe di sgrovigliare la matassa dell'enciclopedia scolastica, o non ha invece più senso riconoscere che l'esigenza alla quale dobbiamo far fronte, anche in sede scolastica, è di imparare a convivere con una matassa aggrovigliata, ricavandone se non altro il vantaggio di non dover più sottostare ai miti della autoevidenza del reale e della autofondazione dei saperi? Detto in termini «pedagogici»: è corretto, oggi, di fronte all'esplosione del

pianeta della conoscenza e della comunicazione, andare alla ricerca di saperi scolastici che siano «forti», assoluti, risolutivi della complessità, quando poi il mondo esterno alla scuola è caratterizzato dalle dimensioni della pluralità, della differenza, della moltiplicabilità, della infinita incrociabilità delle conoscenze? o non dovrebbe esser più proficuo dare al giovane degli strumenti intellettuali di tipo «locale», provvisorio, con i quali egli possa navigare autonomamente dentro il mondo della comunicazione, e sviluppare nello stesso tempo la consapevolezza del valore pratico (e della parzialità epistemologica) di questi stessi strumenti?

Certo, non vogliamo né possiamo negare che dal giovane odierno, disorientato dall'eccesso di informazione che caratterizza la società della comunicazione, venga una richiesta di sicurezza e che spesso tale richiesta egli la rivolga alla scuola: ma dobbiamo anche riconoscere che la risposta che la scuola va ancora cercando (quella di saperi fondanti) rischia di comunicare una falsa sicurezza, una rappresentazione mitica (e disorientante) del mondo.

Il compito della cultura scolastica dovrebbe essere non già di bloccare ma di incrementare il rapporto del giovane con la dinamica sociale del sapere, e con le forme che questa assume nello scenario contemporaneo. Essa dovrebbe favorire non già una rappresentazione «incantata» (e incantante) di un sapere inteso come unico e fondante, ma un approccio disincantato al fenomeno attuale della pluralità, della dialettica, in molti casi del contrasto dei saperi.

È qui, io credo, su questo fondamentale discrimine di metodo che si gioca la possibilità di rompere con la tradizione: non è più tempo di grandi affreschi scolastici, di sistemi disciplinari costruiti attorno ad un unico centro, di ordinate enciclopedie autosufficienti (Gentile, ieri, poteva mettere la filosofia al centro dell'universo scolastico, e Giuseppe Lombardo Radice poteva costruire un'immagine di prima educazione gravitante attorno alle dimensioni fondamentali della religione e dell'estetica; i nipoti odierni dei Gentile e dei Lombardo Radice non sono più nemmeno in grado di stabilire se e quanto tempo della formazione secondaria superiore debba esser dedicato alla storia dell'arte oppure alla musica); è giunto il momento, invece, di far giustizia degli approcci fondamentalistici ai saperi scolastici, di mettere in

luce la loro vocazione discriminante, sul piano ideologico e anche su quello sociale; è ora di decentrare la cultura scolastica, di renderla funzionale all'incontro-confronto con una società plurale, multiculturale, multirazziale, pluriideologica, una società senza più «centri».

5. Il ragionamento fin qui sviluppato può essere agevolmente riassunto richiamando la novità (e la «complessità») del compito che la scuola odierna si trova di fronte: quello di riuscire ad affrontare il «disordine» culturale provocato da una società che fa un grosso investimento sulla circolazione, sulla sovrapposizione, sulla contrapposizione dei saperi, e che, abbandonato il mito della «trasparenza» del reale, sollecita, attraverso il gioco della comunicazione sociale, una nuova condizione esistenziale. Da questa nuova condizione può emergere, a seconda del livello di partecipazione e di consapevolezza dei diversi attori, o un'idea disorientante di «opacità» oppure la premessa per una nuova e ben più impegnativa «trasparenza». La questione, a ben vedere, è più politica che epistemologica (anche se i due aspetti si intrecciano intimamente).

Che ruolo può assumere la scuola in questo spazio?

Si aprono due possibilità: che essa subisca passivamente i contraccolpi provocati dalla perdita delle antiche certezze, non riuscendo ad elaborare il lutto provocato dalla messa in crisi dei tradizionali criteri di fondazione del sapere (che cosa mettere al posto della filosofia? è possibile dare una risposta positiva a questa domanda?), e trovandosi dunque a soffrire di una lacerante perdita di identità; oppure che scenda coraggiosamente in campo, e affronti – senza pregiudizi di sorta – la nuova dinamica socioculturale, conquistandosi un'identità rinnovata. Una dinamica – lo ripeto – che si presenta in forme assolutamente diverse da quelle consuete, perché non è più centrata sulla richiesta di saperi incontrovertibili e assoluti, che la società altrimenti non darebbe all'individuo e che solo la scuola potrebbe concedergli (oggi, non c'è forma conoscitiva che il supermarket della comunicazione sociale non metta a disposizione del «cliente»), ma si costruisce invece attorno alle domande che individui e gruppi sempre più pongono (e si pongono): acquisire momenti di consapevolezza metodologica con cui affrontare l'universo delle conoscenze sociali, maturare la capacità necessaria per stabilire delle relazioni

costruttive tra le diverse zone di una enciclopedia in perenne movimento, acquisire dei criteri con i quali misurare i livelli di accettabilità, di pertinenza sociale, oppure di ideologizzazione dei saperi. E tutto ciò non attraverso la messa in rapporto dell'attuale condizione di caos conoscitivo con un mitico modello di ordinamento disciplinare (di cui la scuola sarebbe depositaria), ma utilizzando intelligentemente la ricchezza prodotta dalla moltiplicazione dei centri e dei modi di irradiazione dei saperi e mettendo a frutto le risorse prodotte dalla liberazione delle diversità.

Ne viene l'impossibilità, per la scuola, di rimuovere il problema costituito dalla funzione pragmatica del conoscere, su cui tanto massicciamente investe il mondo circostante: non so se abbia mai avuto legittimità l'immagine di un sapere formativo assolutamente «disinteressato», certamente oggi non ce l'ha. In altri termini: ieri l'idea di una conoscenza scolastica che non sporcasse la testa e le mani dei giovani con le cose del mondo fungeva da ideologia di copertura di una scelta politica volta a separare nettamente la sfera della cultura di élite da quella della cultura di massa (la prima, astratta e distante dal mondo, era fornita dalla scuola ai pochi privilegiati; la seconda se la conquistavano tutti gli altri, vivendo dentro il mondo); oggi questo marchingegno è saltato.

Ogni conoscenza, l'abbiamo ben capito ormai, anche la più astratta, è in un qualche modo interessata, svolge una qualche funzione pratica. Anche la scuola, dunque, deve sporcarsi le mani, e la testa.

Perché possa orientarsi dentro il nuovo universo, occorre perciò che la cultura scolastica faccia giustizia di un suo antico pregiudizio, quello che la rende insensibile a tutto quanto abbia a che fare con la dimensione materiale del conoscere. In una società che irradia cultura attraverso reti sempre più fini e mezzi sempre più diretti e coinvolgenti, non c'è più spazio per una rappresentazione fiabesca di una scuola che attinge direttamente dal sapere, senza alcuna mediazione, che non si chiede a che cosa questo sapere serva, perché e come esso si diffonda, che intende essere il luogo dell'autocoscienza critica della società o addirittura il nucleo di generazione di una nuova comunità.

È a questo punto che entra in scena il tema delle tecnologie comunicative.

6. Dire che nel giro di pochi decenni si è radicalmente modificata la scena entro cui si gioca l'appropriazione sociale del sapere equivale a sostenere una banalità.

Il problema è un altro. È quello di capire gli effetti che, a livello di individuo e di gruppo, produce la nuova condizione di «democraticità» della conoscenza favorita o forse, in un certo senso, costruita dai mass media; di cogliere le tracce che la perenne esposizione del soggetto in crescita ad una società che offre generosamente i suoi saperi, che tende addirittura a dissiparli e ne fa continua occasione di spettacolo (si pensi al calore che ha recentemente accompagnato il fenomeno della «fusione fredda»), lascia nella capacità di percepire, comprendere e dominare il mondo.

Siamo di nuovo davanti ad un'alternativa.

La scuola può reagire moralisticamente a questo fenomeno, condannarne la componente ambiguamente ludica, mettere il giovane nelle condizioni di sottrarsi alla lusinga di un sapere «facile» (e falso): essa andrà a cercarsi degli approdi sicuri, e questi, inevitabilmente, coincideranno con modalità conoscitive diverse – addirittura alternative – rispetto a quelle del mondo circostante; si troverà così esposta al rischio di introdurre elementi di dissociazione nell'ordine mentale del soggetto (da un lato il sapere scolastico, sicuro, solido, incontrovertibile, perché già dato; da un altro il sapere extrascolastico, ambiguo e proteiforme).

Diversamente, la scuola prende il toro per le corna e, senza rinunciare alla classica funzione di risorsa per l'orientamento e l'ordinamento dei saperi, si muove a cercare il suo «metodo» non in scienze-conoscenze che risultino più «scientifiche» di quelle mondane ma nella possibilità di attivare strategie trasversali ai saperi che consentano di pensare secondo criteri scientifici e razionali dotati di mobilità, quindi non assoluti, l'universo mobile delle conoscenze collettive.

L'alternativa coinvolge anche il tema della tecnologia.

È coerente con la prima prospettiva un giudizio fortemente svalutativo nei confronti delle moderne tecnologie comunicative, all'interno delle quali si vedrebbe agire una rappresentazione simulacrale della realtà e contro le quali si intenderebbe far agire la proposta di un sapere «vero», limpido, non mediato da tecnologia.

È coerente con la seconda un atteggiamento «realistico» nei confronti delle attuali dinamiche comunicative e nello stesso tempo la volontà di cogliere gli elementi progressivi che stanno al loro interno, i quali non si legano soltanto al loro essere «tecnologie» (cioè strumenti che moltiplicano la circolazione dei saperi), ma anche, e soprattutto, al fatto che esse funzionano attraverso una perenne moltiplicazione dei punti di vista: una moltiplicazione che un soggetto non scolarizzato o mal scolarizzato rischia di subire come fattore di disorientamento esistenziale, e che un soggetto positivamente scolarizzato può invece assumere come criterio per aggiornare e continuamente affinare la sua capacità di rappresentarsi «le rappresentazioni del mondo».

Il lettore gradirà, a questo punto, qualche esempio. Per me c'è solo l'imbarazzo di sceglierli.

Volendo dare un quadro il più possibile vario di questi temi gli propongo tre situazioni-tipo che corrispondono ad altrettante fasi di un itinerario che dovrebbe condurre, io credo, non tanto a delineare un nuovo ordine enciclopedico, quanto a stabilire nuovi parametri (non più «epistemologici», o «storico-critici», non più «fondativi» o «fondamentalistici», insomma) con cui far entrare i saperi dentro l'orizzonte dell'azione scolastica.

Le tre situazioni che sinteticamente discuterò hanno a che fare:

– con quella che tradizionalmente costituiva (e che, io credo, debba ancora costituire) la via maestra della formazione scolastica, cioè il dominio della lingua scritta;

– con la possibilità di cogliere nell'armamentario tecnologico i presupposti di un laboratorio per la didattica;

– con l'esigenza di riqualificare e legittimare in termini scolastici forme di conoscenza tradizionalmente considerate «di lusso» e investite oggi di nuove funzioni sociali e politiche, come la conoscenza del mondo sonoro e musicale.

7. Che la scuola debba insegnare soprattutto a leggere e scrivere si ricomincia a pensarlo e a sostenerlo dopo una lunga fase di censura e di demonizzazione della formula.

Le ragioni dell'insensibilità di ieri e della nuova sensibilità odierna sono molteplici, e non sempre limpide.

Basterà, in questa sede, ricordare come l'ingresso di nuovi soggetti sociali prodotto dalla scolarizzazione di massa sia stato vissuto, nel nostro paese, come momento di liberazione del sapere formativo dalle costrizioni dell'antico regime sociale ed epistemologico. Tra le vittime di questa sorta di epurazione c'è stata anche l'immagine della scuola del leggere e dello scrivere. Sulle sue ceneri ci si è impegnati per un lungo tratto ad individuare gli ingredienti di un nuovo ordine conoscitivo, che consentisse all'individuo di entrare più direttamente e più intimamente in contatto con il mondo, senza che egli si portasse dietro il carico di artificialismi che, molto sbrigativamente, si attribuiva alla lingua scritta. Alla base di questo orientamento, teorico e pratico ad un tempo, stava un misto di esigenze che riflettevano, di volta in volta, il bisogno di ampliare la sfera dei linguaggi (e di delineare nuove modalità di integrazione), oppure anche la prospettiva di sostituire all'ordinamento del mondo costruito sulla parola scritta un nuovo ordinamento, più «naturale», in quanto basato sul linguaggio delle immagini.

Quel che possiamo dire, oggi, è che siamo usciti dalle strette di un discorso siffatto. Ma, va aggiunto, non abbiamo sufficientemente analizzato le ragioni di questa uscita.

A mio avviso, a motivare il ritorno sulla scena scolastica del tema «lettura-scrittura» sta qualcosa di più e di diverso della constatazione del corposo fenomeno costituito dall'«analfabetismo di ritorno». Anzi, è avvenuto che, concedendo troppo credito a un tale discorso, ci si è trovati in molti casi a riproporre i contorni teorici e i risvolti ideologici della versione tradizionale della scuola del leggere e dello scrivere. In altri termini, questa ripresa del tema ha portato con sé numerosi elementi di ambiguità: è come se si fosse preso atto che la carica alternativa delle generose elaborazioni di ieri non poteva trovare riscontri interni ed esterni alla formazione, e che ciò costringeva da un lato a riproporre un'idea di scuola come luogo separato rispetto al mondo (una scuola che insegnando la lingua scritta combatte lo strapotere della televisione, per intenderci), e da un altro lato a riesumare strategie di alfabetizzazione che non potendo sfuggire alla dimensione artificiale della lingua scritta la pongono, inevitabilmente, in rapporto con un'idea altrettanto artificiale di realtà.

Basterà dare un'occhiata alle più recenti generazioni di libri di testo destinati all'elementare per rendersi conto di quanto poco

sia cambiata la filosofia dell'alfabetizzazione scolastica: esattamente come ieri, sembra che il bambino a cui ci si rivolge debba cominciare la sua avventura dentro l'alfabetismo proprio nel momento in cui inizia il suo percorso scolastico; il grosso repertorio di esperienze in vario modo alfabetizzanti che i mass media gli hanno consentito di accumulare non viene preso in considerazione, anzi lo si censura, considerandolo un ostacolo per l'azione didattica; e un analogo atteggiamento di diffidenza funziona anche nei confronti dell'universo visivo (e sonoro) di cui, per effetto della comunicazione sociale, egli è portatore. Così, per farlo entrare nella logica della lingua scritta, lo si costringe ad uscire dal suo mondo o addirittura a costruirsi un fittizio. Dimenticando (o ignorando) che in quel suo universo, massmediologico in buona parte (e proprio per la parte che più contribuisce allo sviluppo degli schemi cognitivi e discorsivi di cui quotidianamente egli si serve), la lingua scritta è presente in modo massiccio e in forme densamente intrecciate.

Per dare riferimenti sicuri e praticabili alla prospettiva di alfabetizzare, in sede scolastica, degli individui profondamente segnati dall'esperienza massmediologica si dovrebbe, io credo, partire da un assunto fondamentale.

E cioè che l'esplosione dei linguaggi prodotta dalle tecnologie della comunicazione avviene su basi cognitive assai diverse e probabilmente più elevate, più cariche di elementi formali, di quanto non si è portati a credere quando si adotta come unico modello di riferimento quello costituito dalla parola parlata «in situazione» e si vede nella tecnologia un mezzo volto solo alla riproduzione e non anche alla produzione di lingua. È dunque il caso di indagare sugli schemi mentali e discorsivi che tali mezzi attivano e amplificano, e di chiedersi se essi si collochino totalmente al di fuori della matrice cognitiva della lingua scritta (come generalmente si sostiene, adottando chiavi variamente apocalittiche) o se invece agiscano, in una qualche misura, dentro tale matrice.

A questo proposito, può essere utile rifarsi alla formula dell'«oralità secondaria» che Walter J. Ong (*Oralità e scrittura*, Bologna, Il Mulino, 1986) adotta per dar conto del ritorno alla lingua orale prodotto dalle moderne tecnologie elettromeccaniche ed elettroniche (dal telefono alla radio, dal cinema sonoro alla televisione).

Tre sarebbero le caratteristiche di fondo di questa nuova forma di oralità:

a) la parola sopravvive alla separazione dalla sua fonte di emissione, e comunica prevalentemente attraverso le sue risorse sonore;

b) il messaggio, sprovvisto di elementi visivi (telefono e radio) oppure dotato di un sostegno visivo parziale e artificiale, non «naturalistico», quindi orientato alla stilizzazione (è il caso del cinema e della televisione), tende a caricarsi di funzioni comunicative altrimenti (cioè nell'oralità primaria degli scambi frontali) espletate dal canale visivo, e, di conseguenza, porta l'elaborazione del dato sonoro ad elevati livelli di complessità semiotica e linguistica;

c) tramite la registrazione tecnica, anche la parola orale entra nell'universo della riproducibilità e della moltiplicazione testuale, e quindi diventa possibile attivare, sui documenti orali, strategie di analisi e di scomposizione molto simili a quelle che si usano nell'ambito della scrittura riprodotta.

Dovrebbe risultare chiaro, a questo punto, che la lingua dell'oralità secondaria si pone in un rapporto di continuità non solo con la lingua dell'oralità primaria ma anche con quella della scrittura, in particolare con la scrittura a stampa: sul primo versante essa fa proprio il materiale sonoro su cui opera lo scambio verbale primario, sul secondo versante ingloba gli elementi di decontestualizzazione e di testualizzazione che fin qui costituivano una prerogativa esclusiva della lingua scritta.

Concludiamo questo breve ragionamento. È giusto sostenere, come spesso si fa in sede scolastica, che i mass media allontanano i giovani dalla logica della lingua scritta (uccidono il gusto della lettura e della scrittura), o non sarebbe più corretto riconoscere che mai come oggi questa logica è riuscita a pervadere l'intero campo della comunicazione e ad entrare in rapporto con la totalità della popolazione?

È evidente che per lavorare sul secondo corno dell'alternativa non basta cambiare di segno ai giudizi correnti, e sostenere per esempio che se i giovani parlano come la televisione questo è un bene (fino a ieri si diceva che era un male).

Occorre chiedersi quali operazioni la scuola debba fare per utilizzare in positivo questa nuova risorsa e per portare alla luce un tale patrimonio di alfabetizzazione implicita. Occorre chieder-

si quali nuove dimensioni assumano le pratiche collettive di lettura veicolate da una molteplicità di supporti fisici, tecnologici e no (dal muro tappezzato di pubblicità e di annunci a stampa all'edicola-caleidoscopio, allo schermo della tv domestica che ospita e integra la scritta con l'immagine e il suono, al video del computer che esalta la componente grafica dei segni di scrittura) e come queste forme di lettura intermittente possano essere ricondotte alla lettura canonica del libro.

E tra le possibili risposte a tali interrogativi c'è anche da includere il tipo di riflessioni proposte nel paragrafo successivo, che affronta il tema di una legittimazione didattica delle moderne tecnologie comunicative.

8. Non intendo pormi sulla scia di coloro che, l'altro ieri a proposito della radio, ieri della televisione e oggi del computer, hanno diffusamente celebrato e continuano ad intonare il funerale della civiltà della cultura scritta. Al contrario, sono dell'idea che oggi questa forma di civiltà trovi nelle nuove tecnologie comunicative una solida risorsa di arricchimento. Un arricchimento, va subito riconosciuto, più indiretto che diretto e che quindi chiede ad una scuola che intenda servirsene la messa a punto di adeguate strategie di intervento, le quali sono destinate a mettere in crisi buona parte delle tradizionali convinzioni e concettualizzazioni didattiche.

Introducendo il riferimento a questo tema, ho parlato precedentemente di «laboratorio». So bene che la configurazione scolastica di una simile formula si presenta carica di ambiguità. Perciò intendo chiarire che la proposta che qui viene fatta non si riduce alla semplice raccomandazione di dotare l'aula scolastica di questo o quel mezzo tecnico e di farlo funzionare come risorsa materiale per l'apprendimento (mettendoci cioè i contenuti e le forme espositive tradizionali, coerenti con altri supporti).

Se l'aula tecnologica deve esser intesa come laboratorio, allora è inevitabile che al suo interno i mezzi comunicativi assumano la funzione non solo di soggetto ma anche e soprattutto di oggetto dell'azione didattica. Il primo obiettivo da perseguire è dunque fare di tali strumenti una risorsa attiva con cui ripensare e rimodellare la qualità e la produttività dell'insegnamento. Il che equivale a sostenere che il primo a pensare in termini tecnologici deve essere l'insegnante.

Occorre muoversi in varie direzioni.

Uno degli obiettivi minimi, e irrinunciabili, è di attrezzare la scuola di un sapere didattico che le consenta di sfruttare i sistemi autocorrettivi che, col tempo, le tecnologie sono andate sviluppando: per limitarci ad un solo esempio, è evidente che la registrazione audio e audiovisuale consente di fermare il flusso comunicativo, di fissarlo e tesaurizzarlo, di dargli una configurazione «testuale»; quindi, lavorare con e su questi strumenti significa sviluppare delle operazioni tipicamente «scolastiche», metacognitive e metalinguistiche, e attivarle sui linguaggi più rappresentativi dell'attuale universo comunicativo; se ieri era inconcepibile (anche se di fatto la si tollerava) l'immagine di un docente che non disponesse di un corredo di libri, è probabile che presto diventi anacronistica la figura di un insegnante che, oltre alla biblioteca, non disponga di una nastroteca e di una videoteca, e che non sappia utilizzarle a scopi didattici (sia per capire cosa passa attraverso gli occhi e gli orecchi del giovane, cioè che cosa e come pensa, sia per saldare l'azione dell'insegnamento formale su una base di riferimenti comuni). Il problema che dovremo essere in grado di affrontare e risolvere è trasferire una parte dell'intelligenza critica che siamo abituati a far coincidere con la consuetudine del libro al nuovo universo della comunicazione audiovisuale: gli strumenti autocorrettivi di cui ho parlato possono dare un grosso aiuto, sia locale (per quanto attiene la comprensione di meccanismi di funzionamento dei linguaggi mediati dalle tecnologie), sia generale (per quanto attiene il rapporto, che è ancora tutto da studiare, tra il tasso di cognitività presente in tali linguaggi e il tasso di cognitività proprio della scrittura a stampa, intesa come parametro fondamentale di qualsiasi azione didattica).

Si tratta insomma di superare l'idea, ancora molto diffusa dentro l'universo scolastico, che l'attrezzo tecnologico offra dei vantaggi soprattutto economici, che intacchi solo la quantità e non anche la qualità dei messaggi. Se si parte da una diversa filosofia, e ci si impegna a lavorare, in sede di analisi e di proposta, dentro gli spazi percettivi e mentali delineati dai mass media, sono convinto che la medializzazione del sapere fornita dallo strumento tecnologicamente avanzato troverà punti di contatto e di positivo collegamento con la medializzazione conoscitiva fornita dalla tradizionale scrittura a stampa.

Oggi la scuola non riesce a funzionare come laboratorio per la lettura. Potrà avvenire che attrezzandosi come laboratorio mediologico, e quindi sviluppando un'attenzione ad ampio raggio alle diverse forme della medializzazione, riesca intelligentemente e costruttivamente ad approdare anche alla forma libro. Fermo restando che in tale prospettiva la connessione tra attività di lettura e attività di scrittura tenderà di fatto a diventare più naturale di quanto non sia stata fin qui.

9. È in questo nuovo contesto che ci si deve riproporre il problema di cui abbiamo discusso all'inizio, quello di dotare la scuola di un nuovo ordine disciplinare. È probabile che il vecchio ordine (basato esclusivamente sulla sistematicità dei saperi ufficiali, e sulla loro tendenza a strutturarsi secondo criteri di unità teorica e metodologica, come quelli fin qui assicurati da principi che in qualche modo richiamano la dimensione «storico-critica» e la priorità di una divisione dei campi conoscitivi secondo blocchi di rigida disciplinarietà; un ordine che si preclude la possibilità di comprendere il valore funzionale dei saperi, i loro intrecci e gli usi sociali che ne scaturiscono) abbia perso di legittimità, di fronte al fenomeno di una circolazione culturale che da un lato punta sulla massima sistematicità per quanto attiene alla tesaurizzazione delle conoscenze e dall'altro sul massimo dell'intermittenza, della parzialità, della provvisorietà, per quanto attiene all'accesso collettivo ai depositi di sapere.

Il problema che la scuola dell'immediato futuro dovrà rendersi capace di affrontare è di trovare delle soluzioni che le consentano di mettere in collegamento queste due forme di conoscenza, ugualmente attivate e promosse dai mezzi tecnologici: la forma che sta a monte, coincidente con la produzione e la conservazione dei saperi «elevati» e strutturati (il cui disegno è continuamente in movimento, anche per effetto delle tecnologie culturali), e quella che sta a valle, collegata alla massiccia irradiazione di frammenti, di «schegge» di conoscenza.

La prospettiva che ho cercato di sviluppare qui assume come orizzonte di impegno per la didattica la possibilità che essa proceda dal basso della scheggia all'alto del sapere in perenne codificazione, e che metta in crisi la formula tradizionale di accedere al patrimonio delle conoscenze collettive esclusivamente attraverso la via epistemologica.

Sono anche certo che procedendo su questa via molte delle tradizionali scansioni sono destinate ad entrare in crisi, perché il tratto più evidente dell'odierno universo massmediologico sta nella continua contaminazione dei generi, che corrisponde ad un intreccio sempre più intimo fra modalità e canalizzazioni della conoscenza tradizionalmente sviluppati in modo separato: l'universo iconico, quello grafico-scrittorio, l'universo sonoro.

Proviamo a prendere in considerazione un solo aspetto del problema, quello che si lega all'odierna circolazione di cultura e di esperienza musicale dentro l'universo giovanile. Se si intende fare di questo complesso fenomeno un oggetto (e anche uno strumento) per la didattica, allora si dovrà prender atto della impossibilità di connettere la conoscenza dal basso che ad esso si collega (fatta di rock, musica quantomai tecnologica, proteiforme, visualizzata; fatta di linguaggi che, come quello pubblicitario, intrecciano intimamente il dato sonoro con quello visuale; fatta di un rumore di fondo, quello del tessuto urbano, che ingloba e fa sua l'esperienza musicale, sottraendola al tradizionale contesto «d'ascolto» garantito dal silenzio) alle forme storiche del sapere musicale, quelle che sono andate costituendosi attorno ai criteri della priorità del linguaggio scritto su quello orale, della produzione colta su quella di massa, dell'autonomia del sonoro rispetto al visivo. Bisognerà riconoscere che con gli strumenti della tradizionale musicologia, e anche con quelli (molto diversi dai primi, ma ugualmente arretrati) della tradizionale pedagogia musicale si va ben poco lontano. E forse sarà giusto chiedere alla scuola di domani un'apertura alla musica non solo come fenomeno artistico ma anche come canale comunicativo di forte pregnanza, come componente fondamentale dell'attuale cultura di massa; secondo una prospettiva che, procedendo dal basso delle schegge sonore, consenta di approdare ad una nuova visione del sapere codificato, all'interno del quale sia riconosciuto il giusto peso al tema della medializzazione tecnologica del linguaggio sonoro, fin qui trascurato non solo dall'educazione ma anche dall'istruzione musicale.

II HA ANCORA SENSO PARLARE DI UNA «SCUOLA DEL LEGGERE E DELLO SCRIVERE»?

1. Nei materiali prodotti lungo la fase di allestimento dei nuovi programmi per la scuola elementare, nella versione definitiva del testo e nell'ampia letteratura che ne è seguita capita spesso di trovare la parola «alfabetizzazione». È ovvio, quasi «naturale» che sia così: cosa dovrebbe in primo luogo dare la scuola iniziale se non gli strumenti che consentono al soggetto in crescita di «navigare» autonomamente dentro gli spazi culturali, e che cosa di diverso sono questi strumenti rispetto alla capacità individuale di entrare in modo consapevole e costruttivo dentro i circuiti della comunicazione sociale? Eppure questa sottolineatura è stata accolta con sorpresa e addirittura con disappunto da una parte degli attori e degli spettatori della vicenda scolastica.

Non possiamo non sorprenderci di questa reazione e chiederci da quali ragioni essa sia mossa. Evidentemente la «novità» del tema, che nei precedenti programmi per lo stesso ordine scolastico stentava a trovare una sua precisa collocazione, è meno scontata di quanto un osservatore esterno potrebbe credere, almeno in rapporto allo scenario pedagogico nazionale. E ciò significa che sostenere oggi, in Italia, che la scuola elementare debba occuparsi essenzialmente di alfabetizzare i giovani entra in contrasto con un «senso comune» all'interno del quale al tema è concesso un ruolo marginale e secondario.

Non possiamo permetterci di ignorare o di trascurare il problema, anzi il conflitto teorico di cui questa resistenza è espressione.

Dobbiamo dunque chiederci: su quali basi si fonda il

ricorrente pregiudizio nei confronti della nozione di alfabetismo? che cosa i critici pensano che la scuola elementare debba soprattutto assicurare, se la loro idea è che essa debba attenuare il carico di aspettative nei confronti del compito alfabetizzante che la tradizione storica (e una parte ancora rilevante dell'opinione pubblica) le assegna? che cosa vedono di negativo, costoro, nell'immagine di un'istituzione che insegni a leggere e scrivere?

Le risposte a tali interrogativi comporterebbero un grosso lavoro di scavo, sulla storia e la geografia della nostra cultura scolastica, e in particolare sul posto che in essa occupa il problema (politico, istituzionale, pedagogico) di delinearne i principi di identità. Sarebbe necessario, allora, confrontarsi con la sequenza dei programmi didattici che si sono succeduti dal 1860 ad oggi, con le idee che hanno di volta in volta accolto e sollecitato, con i modi di pensare del docente, dell'allievo, del mondo circostante la scuola che sono andati allineandosi ed anche giustapponendosi lungo l'asse del tempo. È evidente che nell'economia del ragionamento che sto qui sviluppando, il quale intende attirare l'attenzione del lettore su alcuni dei temi del presente e invitarlo a ipotizzare quale collocazione essi potranno trovare in un prossimo futuro, un'analisi storica risulterebbe fuorviante. Ma va anche riconosciuto che qualsiasi novità si affermi nell'ambito della scuola, essa non ha certamente il potere di azzerare la situazione: al contrario – e il fenomeno è ben evidente proprio nel caso dei programmi del 1985 –, nuovo e vecchio si mescolano intimamente sulla scena della scuola e l'accoglimento del primo tende sovente a subordinarsi alla chiave di lettura che ne fornisce il secondo. In nessun luogo il rapporto tra le diverse dimensioni del tempo – passato, presente, futuro – si presenta intimo e intricato come nella scuola.

Pertanto, non è sufficiente rifarsi, secondo una logica notarile, al fatto che il termine «alfabetizzazione» compaia con una certa frequenza, sia in modo esplicito sia in forma implicita, nel programma attualmente in vigore. Occorre indagare sui percorsi di senso ai quali esso dà luogo nel momento in cui impatta con una cultura pedagogica che gioca su altri terreni, talvolta contigui, in altri casi addirittura opposti e che ha solide radici nella storia della scuola primaria italiana.

2. Il problema è complesso, e i programmi stessi, soprattutto nella versione definitiva e nel modo in cui è stata accolta, ne riflettono il carattere aperto.

Ho illustrato e discusso in altra sede (cfr. «La peculiare caratteristica», in R. Maragliano e B. Vertecchi, *Leggere scrivere far di conto*, Roma, Editori Riuniti, 1986) che il più recente testo, frutto di un inevitabile compromesso politico e pedagogico, accoglie due diverse e per certi aspetti opposte teorie della scuola elementare: una teoria in base alla quale essa è vista come la prima e decisiva fase della formazione obbligatoria, non separabile da quel che viene dopo, scolasticamente parlando, né da quel che viene contemporaneamente, dal mondo circostante la scuola; un'altra teoria, che invece fa della scuola un'istituzione peculiare, volta a realizzare un progetto pedagogico di portata generale, coincidente con lo sviluppo della personalità complessiva del giovane e l'affermazione dell'unità educativa della persona.

Non si tratta di una novità, almeno sul piano teorico: grosso modo, la distinzione corrisponde all'alternativa tra momento dell'istruzione e momento dell'educazione, quella stessa che ha sempre accompagnato e ricucito secondo una falsa dialettica l'elaborazione dei compiti pedagogici e didattici della prima scolarizzazione (e qui dovrei rimandare all'altro mio saggio «Istruire o educare?», in B. Vertecchi, a cura di, *Scuola elementare e nuovi programmi*, Firenze, La Nuova Italia, 1982).

Una novità comunque c'è, e sta nel fatto che, diversamente da quel che capitava in quasi tutti i programmi di scuola elementare succedutisi lungo i centotrent'anni della nostra storia nazionale, i quali mettevano in atto con sorprendente regolarità una sorta di pendolo pedagogico, favorendo una volta la dimensione istruzione e la volta successiva la dimensione educazione, nel caso del testo più recente il pendolo si ferma, per così dire, a metà strada, e consente ai due discorsi di coabitare sotto lo stesso tetto.

Chi volesse affrontare un percorso filologico dentro il lungo (anzi, lunghissimo) programma del 1985 non incontrerebbe difficoltà alcuna ad individuare i segnali e quindi ad illustrare i modi di questa convivenza.

Personalmente, un tale lavoro l'ho già fatto, integrandovi il necessario confronto con i programmi in vigore per la scuola media: chi volesse documentarsi può andare a *Didattica scolastica*,

Bergamo, *Juvenilia*, 1988, in cui ho cercato di sollecitare, nel docente-lettore, quella «competenza testuale» che questi dovrebbe trasmettere all'allievo, ma che raramente utilizza per primo, soprattutto quando si confronta con i documenti scolastici; chi ha fretta di arrivare ad una conclusione si dovrà accontentare della sintesi che segue.

3. Dicevo del pendolo che si è fermato.

Credo che questa impressione possa esser condivisa. Soprattutto se ci si proietta sull'intero programma e si adotta una chiave valutativa di tipo globale. Se invece si vuole utilizzare una chiave analitica e si entra nel merito delle ripartizioni interne ai programmi, delle scansioni che li caratterizzano e delle diverse funzioni che le varie sezioni del testo svolgono, allora potrà nascere il sospetto che i due poli del discorso si siano equamente divisi le due sezioni fondamentali: il polo dell'educazione sovrintende alla premessa, quello dell'istruzione sovrintende a buona parte dei contenuti disciplinari (nel caso dei programmi della media del 1979 mi sembra che le cose vadano in senso inverso, con buona pace di quanti parlano di continuità tra gli ordini scolastici).

A questo punto occorre introdurre un chiarimento di metodo.

Non vorrei che questa mia notazione venisse colta come una critica al carattere pluralistico del più recente programma per l'elementare. Sono convinto che il passaggio da un universo pedagogico come quello al quale fa riferimento il programma del 1955 o quello al quale si richiama il testo del 1945 (due universi assolutamente diversi tra di loro, ma accomunati dal fatto di essere ugualmente chiusi, monolitici, monocordi sul piano ideologico) all'universo a più colori che fa da sfondo al documento del 1985 costituisca un decisivo passo in avanti, una scelta di apertura dalla quale non si deve recedere.

Il problema è un altro. E sta nel fatto che il pluralismo non basta affermarlo nelle intenzioni e nelle carte teoriche; occorre poterlo, saperlo, volerlo praticare. E la scuola elementare, almeno per come è strutturata oggi (può darsi che per effetto della legge annunciata essa cambi: lasciatemi mantenere per un po' il condizionale...), favorisce non il pluralismo ma la rigidità. E qui per struttura intendo qualcosa di più ampio che gli ordinamenti: vi includo infatti le modalità di formazione iniziale e continua dei

docenti, la qualità e la quantità delle risorse didattiche disponibili (a partire dai famigerati libri di testo: famigerati non perché «di testo», ma perché complessivamente poveri e inerti, se li si vuole confrontare con la parte migliore della produzione per la media che si è affermata negli ultimi tempi), il carico di aspettative e di proiezioni che la società nel suo insieme rivolge alla scuola, ecc. Insomma, non solo la realtà ma anche l'idea che spesso ci facciamo della scuola iniziale corrisponde a qualcosa che pur sembrandoci nuovo porta con sé le ristrettezze e le chiusure del vecchio: e non è raro che, per effetto di questi legami, l'attuale indicazione di un pluralismo pedagogico venga letta in base ad orientamenti che ne riducono o addirittura ne annullano la portata teorica e pratica.

4. Prendendo in considerazione la rigidità di cui ho appena discusso non dovrebbe risultare difficile l'impegno di mostrare come il discorso centrato sull'educazione continui ad essere accolto, dentro la cultura scolastica, con maggiore facilità e minori pregiudizi del discorso centrato sull'istruzione.

Mi limiterò ad un esempio.

Non è solo per una ragione esterna, la difficoltà di dare concreta attuazione del nuovo Concordato, che negli ultimi tempi si è discusso quasi esclusivamente della funzione che questa scuola dovrebbe avere di trasmettere dei valori, e in primo luogo quelli religiosi, e che ci si è trovati impreparati di fronte all'esigenza di affrontare il versante culturale del tema. Se, in molti casi, ci si è accontentati di una lista di principi di formazione globale è perché il nostro pensiero pedagogico e didattico fa resistenza oggi, come la faceva ieri, a elaborare temi di questa portata secondo una chiave di formazione culturale, in una prospettiva, per dirlo sinteticamente, di alfabetizzazione. A discutere quali siano i contorni disciplinari di un sapere religioso è rimasta sulla scena soltanto la Chiesa cattolica, la quale ha ovviamente tutto l'interesse ad inquadrare il problema dell'istruzione dentro una matrice profondamente e intimamente educacionalista. Il «resto del mondo» ha accolto in silenzio questo impegno di elaborazione, e non ne ha contrastato i presupposti, anche perché non era abituato a pensarne di diversi.

Insomma, anche in questo delicatissimo settore, dove si decide la filosofia della formazione e la collocazione antropologi-

ca e sociale dei saperi scolastici, il passato non si presenta come un materiale inerte: al contrario, non è raro che esso funzioni come criterio di interpretazione e di lettura del presente.

Tutto ciò spiega, io credo, perché la nozione di alfabetismo sia stata recentemente accolta con tante perplessità all'interno di questa zona del villaggio scolastico. Si continua a considerarla poco moderna, mentre quanto ha a che fare con il compito educativo viene tuttora visto come espressione di una positiva modernità. Che poi il mondo culturale circostante la scuola abbia abbondantemente messo in crisi questo concetto di «modernità», fino al punto di teorizzare il «postmoderno» (se ne è parlato nel capitolo precedente), questo sembra non impensierire l'uomo di scuola. Nel nome del fanciullo e del suo presunto diritto a crescere a scuola come ci piace, indipendentemente da quello che facciamo all'esterno per lui, si compiono questi ed altri ancor più gravi misfatti!

5. Quanto ho sostenuto fin qui può essere concentrato in alcune constatazioni:

a) la scuola elementare italiana fa difficoltà ad entrare in sintonia con i movimenti e le tensioni del mondo culturale esterno;

b) essa tende ancora a pensare i suoi compiti come peculiarmente «educativi» e poco si cura di metterli positivamente in rapporto con i compiti della scuola media, i quali risultano più esplicitamente orientati verso la funzione istruttiva;

c) nella circolazione delle idee di punta del programma del 1985 si è affermata più che una lettura attenta del testo la volontà di interpretarlo secondo schemi consueti, quelli della tradizione magistrale che è venuta a fissarsi nel corso del nostro secolo senza incontrare solidi ostacoli;

d) tutto ciò ha prodotto un annullamento o comunque una marginalizzazione degli aspetti di novità contenuti nel programma, soprattutto quelli che si legano al problema dell'alfabetizzazione, e ha pesato non solo sulla qualità dell'aggiornamento ma anche sui confini teorici della discussione avviata (e oggi giunta quasi alla conclusione) sulla riforma degli ordinamenti della scuola elementare;

e) le indubbe difficoltà riscontrate sul versante dell'applicazione dei programmi (si trattava, per usare una metafora, di

adattare un mobilio nuovo e sovradimensionato ad un edificio vecchio e poco spazioso) hanno soltanto in parte favorito un ripensamento complessivo dei compiti e delle strutture di questa scuola e il più delle volte sono state accolte come l'occasione per realizzare e giustificare arbitrari adattamenti del testo alla realtà esistente, secondo una logica che ha comportato non pochi sacrifici (elencare tali adattamenti richiederebbe troppo spazio: basti ricordare che, almeno fino ad oggi, l'insegnamento della lingua straniera non gode di un riconoscimento e di una regolamentazione ufficiale, che i nuovi indirizzi disciplinari relativi all'immagine, alla musica, all'educazione motoria non sono usciti da una condizione marginale e da un'identità provvisoria, che malgrado i testi di italiano, di matematica, di scienze segnino un decisivo salto di qualità rispetto alla tradizione si continuano a riproporre le pratiche più consuete, al massimo ingentilite, in superficie, dal ricorso ad alcune suggestive «parole nuove»: cambiano i termini ma non i concetti!).

A distanza di quattro anni dal varo dei programmi un osservatore attento di ciò che si fa in classe troverebbe molto arduo il compito di documentare le novità del testo che sono effettivamente entrate nella prassi; anzi, è probabile che egli dovrebbe concludere che come negli anni precedenti non veniva più rispettato lo spirito dei programmi del 1955 così oggi viene poco rispettato (quando non tradito) lo spirito «pluralistico» dei programmi del 1985.

6. Torniamo al problema dell'alfabetismo.

Fin qui ho cercato di documentare e di spiegare le difficoltà che esso ha incontrato impattando con un corpo scolastico che da tempo agiva e pensava secondo parametri diversi.

Adesso è il caso di affrontare un altro aspetto del problema, meno locale.

Cioè il fatto che il concetto di «alfabetismo» ha una collocazione tutt'altro che limpida ed evidente, anche fuori del contesto scolastico.

Non voglio con questo giustificare le resistenze degli «educationalisti», ma sottolineare che la loro critica, per alcuni versi giustificata, ha come bersaglio una nozione vecchia e ormai sgonfiata di alfabetismo: quel che essi mettono in discussione corrisponde all'immagine tradizionale della nozione, che non

trova più alcun riscontro positivo nel dibattito scientifico, mentre la rigidità di cui danno prova quando osteggiano la funzione generale della scuola in ordine al compito di alfabetizzare non consente loro di accogliere quel che sta emergendo dai nuovi orientamenti di ricerca attorno al problema (storia dei processi culturali, storia delle idee, antropologia, sociologia, psicologia sociale).

E così, se per alfabetizzare si continua ad intendere niente più che insegnare a decifrare e tracciare dei segni, allora le loro perplessità sono più che giustificate: la scuola deve fare altro. Se invece per alfabetizzazione si intende qualcosa di più complesso, cioè la costruzione della «forma mentis» che dovrebbe consentire all'individuo di navigare dentro l'universo comunicativo odierno, con «bussole cognitive» capaci di orientarlo dentro l'universo mobile e fitto del sapere sociale, allora i critici hanno sostanzialmente torto.

Allargando la metafora, possiamo sostenere che costoro, fissando il loro occhio sui valori, si limitano ad indicare alcune delle stelle che dovrebbero orientare il navigatore, ma non si pongono il problema di fornirgli gli attrezzi con i quali egli possa osservare autonomamente il firmamento, selezionare le informazioni utili, decidere la rotta: ammettiamo che la scelta di indicare alcune stelle principali sia dettata dall'esigenza di rispettare la giovane età del soggetto, cosa capiterà, ci chiediamo, nel caso che una nuvola renda difficile l'identificazione delle poche stelle conosciute? il nostro, anzi il loro navigatore non rischierà così il naufragio?

Fuor di metafora, una lista di valori rischia di diventare lettera morta (quando addirittura non si traduce in un elenco di disvalori) se non viene fecondata e resa attiva da una matrice cognitiva che consenta all'individuo di rielaborare questi valori, adattarli al cambiare delle situazioni, penetrarli nelle loro radici culturali: non c'è moralità, né politica, né religione, almeno nella loro forma più piena e ricca, laddove non sussiste la capacità di elaborare cultura, laddove imperano il vecchio e il nuovo analfabetismo.

Che cosa ce ne facciamo di un soggetto benintenzionato, ma poco colto, poco intelligente, incapace di sfuggire alle lusinghe di qualsivoglia manipolazione ideologica? che cosa ce ne facciamo di una moralità o di una religione scolastica costruite secondo criteri

massmediologici, dove pochi pensano e decidono i valori comuni (e tutto il resto), mentre gli altri si limitano ad una attività di consumo?

Dunque, ciò che occorre è un'idea più avanzata di alfabetismo. Dovranno lavorare al suo chiarimento non solo gli operatori scolastici ma anche tutti coloro che sentono come problema politico (e, se mi permettete, morale) quell'appannamento dell'autonomia del sapere che sembra caratterizzare l'attuale scorcio di fine secolo (e di fine millennio).

I programmi della scuola elementare del 1985, nel loro piccolo, non impediscono un impegno di questo tipo, anzi lo incanalano su terreni fecondi, con accenti nuovi rispetto a testi analoghi (basti confrontare la sezione dedicata al suono e alla musica, con il suo taglio decisamente antropologico, con la sezione dedicata alla musica nel programma della media del 1979, il cui taglio è più genericamente estetizzante: sulla base di quella è possibile avviare un discorso complessivo sulle forme e i modi della comunicazione sociale di oggi, e quindi è possibile definire le linee di una nuova alfabetizzazione, che includa anche la dimensione sonora, mentre il secondo approccio risente dell'impostazione tradizionale del problema, nonché delle sue chiusure «aristocratiche» nei confronti del mondo sonoro). Ma per accogliere e utilizzare positivamente questi orientamenti occorre convincersi del fatto che, talvolta, dentro la cultura scolastica, le rotture – anche nette – rispetto alla tradizione sono più redditizie della proclamazione di una presunta continuità.

7. A completamento di questo ragionamento, vorrei indicare uno dei possibili approcci all'universo comunicativo contemporaneo, e nello stesso tempo mostrare che l'abitudine ad intendere l'alfabetizzazione come la fornitura degli strumenti minimi per leggere e scrivere, senza un'adeguata problematizzazione delle condizioni materiali e formali entro cui tali strumenti vengono attivati, conduce a marginalizzare il tema, a inscrivere dentro schemi didattici tradizionali, e ad allargare il solco tra l'apprendimento che si sviluppa nel chiuso della classe e quello che matura nel quotidiano rapporto che il giovane intrattiene con i mezzi della comunicazione sociale.

Mi propongo, in questa prospettiva, di affrontare il grosso nodo rappresentato dal rapporto tra orale e scritto.

Il senso comune intende queste due dimensioni come antitetiche e non è raro che la dicotomia cui esse danno vita venga rapportata alla differenza tra l'essere e il non essere alfabetizzati.

Questo modo di pensare risente del peso di una particolare tradizione storica: basti pensare al fatto che dall'invenzione della stampa in poi si è regolarmente sostenuto che l'area dell'oralità sarebbe andata sempre più riducendosi, sotto il peso materiale e culturale della scrittura (cosa che non è mai avvenuta); ed anche al fatto che lo sviluppo dell'istituzione scolastica nell'età moderna è stato profondamente segnato dall'esigenza di mettere i giovani nelle condizioni di dominare le tecniche di fruizione e di produzione della lingua scritta.

Istruzione e alfabetizzazione di base sono stati intesi quasi sempre come fenomeni intrecciati o addirittura coincidenti, e tra le conseguenze di questo modo di concepire il problema dell'acculturazione delle nuove generazioni c'è da annoverare la scelta storica di aver riconosciuto alla prima fase dell'itinerario scolastico la funzione di fornire i rudimenti del leggere e dello scrivere. Per due secoli, cioè fino all'inizio del Novecento, nessuno ha osato mettere in crisi, sul versante operativo, questa assunzione: critiche di stampo teorico non sono invece mancate (basti pensare alla rappresentazione fortemente negativa che Rousseau dava della lettura dei libri), ma raramente esse hanno pesato sulla prassi didattica.

Nel nostro secolo, per effetto di un doppio fenomeno, l'esplosione della scolarizzazione come prospettiva di massa e l'affermarsi attraverso i mezzi della comunicazione sociale di un nuovo e più denso universo culturale, questo assunto è stato per la prima volta intaccato e sottoposto a revisione.

Dando una interpretazione decisamente schematica del fenomeno, potremmo sostenere che la critica alla scuola del «leggere scrivere far di conto» si è sviluppata in due direzioni: la prima, a mio avviso regressiva, non ha messo assolutamente in discussione il nodo dell'alfabetismo, bensì i suoi eventuali contorni sociali ed è andata via via proponendo per la scuola iniziale un'ambigua immagine di «formazione popolare», all'interno della quale il dominio della lingua scritta passava in second'ordine rispetto all'esigenza di assumere dei fondamentali progetti di vita (di stampo di volta in volta morale, religioso, politico); la seconda, che giudico decisamente più progressiva, ha invece

affrontato direttamente il problema teorico dell'alfabetismo e senza mettere in discussione il compito che la prima scuola deve assumersi al riguardo ha cercato di ridefinire i contorni ed i modi dell'alfabetizzazione.

Nell'ambito della cultura pedagogica italiana il primo indirizzo ha avuto una funzione egemonica, mentre le poche iniziative che si muovevano nel solco del secondo (si pensi al fenomeno della tipografia scolastica e più in generale alle prospettive didattiche maturate nell'ambito della «pedagogia popolare» teorizzata da Freinet) hanno avuto una circolazione tutto sommato marginale.

Credo che sarebbe difficile negare che i due programmi che più hanno contribuito a dare un'immagine (ambiguamente) moderna della scuola elementare del nostro secolo, cioè il testo lombardoradiciano del 1923 e quello del 1955, siano espressione più del primo che del secondo orientamento. I loro presupposti agiscono ancora, e in profondità, dentro la cultura magistrale italiana e si traducono in un contrasto di fondo tra un pensiero «naturale», centrato sull'oralità, inteso come prerogativa del bambino e del popolo (o addirittura, secondo la matrice neoidealista, del popolo-bambino), e un pensiero «artificiale», centrato sulla scrittura, riservato alla classe dei dotti: il primo di pertinenza della scuola elementare, il secondo della scuola successiva.

Di qui il sospetto ancora diffuso verso la nozione di alfabetismo e la tendenza ancora dominante a pensare all'oralità e alla scrittura come a due mondi separati.

Mettere in discussione questo schema non è un'operazione facile. Anche il gruppo di esperti che ha lavorato alla stesura dei programmi del 1985 ha tentato di farlo, e sono convinto che il documento di medio periodo (qualcuno se ne ricorda ancora?) rappresenti il livello più alto a cui è approdato un tale intento di revisione pedagogica. Se l'analisi che ho sviluppato fin qui ha una qualche plausibilità, non dovrebbe essere difficile convincersi che il compromesso che fa da sfondo alla versione definitiva dei programmi esprime la volontà di far convivere nello stesso spazio teorico elementi del primo ed elementi del secondo indirizzo, cioè una critica negativa e una critica costruttiva alla nozione di alfabetismo.

Ciò spiega la natura degli ostacoli culturali che si frappongono all'obiettivo di dar vita ad una prassi didattica coerente con lo

spirito innovativo del testo del 1985: la ragione è evidente, almeno ai nostri occhi, e sta nel fatto che nei programmi più recenti non c'è solo questo spirito, ma ce n'è almeno un altro, che entra in contraddizione con il primo e che gode del privilegio di presentarsi come soluzione alternativa, pur avendo espresso fin qui il pensiero egemonico e dominante.

8. Tenterò, a questo punto, di individuare degli argomenti che valgano a rafforzare il secondo spirito, e che possano essere utilizzati da quanti (non sono la maggioranza, ma nemmeno un'esigua minoranza) pensano che la prima scuola non debba rinunciare al compito di alfabetizzare, e debba piuttosto rinunciare al modo tradizionale di intendere questo compito (con tutto ciò che ne segue, ivi compresa la dicotomia oralità-scrittura).

È opportuno, in questo contesto, recuperare la formula dell'«oralità di ritorno» già discussa nel capitolo precedente. La riscoperta dell'oralità cui allude Ong è l'effetto della diffusione di mezzi come il telefono, la radio, il giradischi, il registratore, che funzionano esclusivamente attraverso il canale acustico: dei mezzi che potremmo definire «ciechi», perché fanno ascoltare e non vedere, così come potremmo chiamare «sorda» la comunicazione tramite scrittura perché utilizza solo il canale visivo. Questa qualificazione avvicina di fatto le due realtà (l'oralità meccanica, elettrica, elettronica da un lato e la scrittura, soprattutto quella a stampa, dall'altro) molto più di quanto non si riesca ad accostare, in sede teorica, l'oralità tradizionale (di tipo frontale) alla scrittura.

Ong va ancora più in là e arriva a sostenere che all'interno dell'oralità secondaria si fa sentire la matrice della scrittura. In che senso? Le risposte possono essere due.

Una, decisamente debole, si richiama al fatto che i mezzi dell'oralità di ritorno sono il frutto di una società alfabetizzata, di saperi tecnici impensabili in un contesto culturale senza scrittura. È evidente che assumerlo come chiave di spiegazione del presunto avvicinamento tra oralità e scrittura ci porta poco avanti, in quanto sarebbe giocoforza accogliere l'obiezione (condivisa da molti) che i nuovi mezzi, tecnicamente «elevati», sono indifferenti ai contenuti, e quindi che chi li usa ne ricava scarsissimi guadagni sul piano dell'alfabetizzazione, quando addirittura non ne viene rinforzato nella sua parte «analfabeta».

Più interessante, anche se complessa, è la seconda risposta. Essa prende le mosse dalle caratteristiche formali (e cognitive) del messaggio veicolato da tali mezzi. Rifacendoci a quel che sostengono a questo proposito Ong ed altri studiosi (tra cui il R. Murray Schafer de *Il paesaggio sonoro*, Milano, Ricordi – Unicopli, 1985: un affascinante percorso dentro gli ambienti sonori, cioè i mondi di rumori, silenzi, suoni e musiche entro i quali è vissuto e vive l'uomo) potremmo ribadire che l'oralità secondaria:

a) è scissa dal contesto di emissione, vive autonomamente rispetto ad esso, e gioca esclusivamente sul sonoro. È «schizofonica», nel senso che c'è una frattura fra il suono originale e la sua propagazione o riproduzione tecnica;

b) tende ad assumere una configurazione testuale, nel senso che disponendo di un numero di elementi inferiore a quello che usa l'oralità di tipo primario (che può ricorrere anche al visivo, al tattile, all'olfattivo) deve sfruttarne al massimo le possibilità comunicative. E ciò avviene secondo modalità che riducono la «spontaneità» e la «naturalità» della produzione orale, e la caricano di elementi di regolazione e di controllo;

c) può essere riprodotta, acquistando una resistenza al tempo e una mobilità nello spazio che erano sconosciute all'oralità tradizionale. Tramite la registrazione il suono rivive, e moltiplica la sua forza.

Insomma, se i principali ingredienti materiali delle due oralità cambiano di poco (suoni e silenzi, naturali o artificiali, articolati o no, linguistici o no) cambiano, di molto, gli elementi formali: diversamente dall'oralità primaria, che agisce dentro il contesto, si fonde e si confonde con esso, muore appena cessa la propagazione del suono e non lascia altra traccia di sé al di fuori della memoria di chi vi ha preso parte, l'oralità secondaria è staccata dalla fonte di emissione, diventa testo «sonoro» e si presta ad essere duplicata, quindi memorizzata su un supporto assai meno labile della memoria individuale.

Dal punto di vista cognitivo, l'accesso alle due realtà comporta procedure e concettualizzazioni tendenzialmente diverse. Va sì notato che nel passaggio dall'oralità primaria a quella secondaria non si perde una parte di quella «naturalità» e di quella «facilità» d'uso che rendono particolarmente agevole e intimo il rapporto tra l'individuo e il suono: insomma, non occorre andare a scuola per imparare ad usare il telefono, la radio,

il giradischi. Ma questo non significa che tra una realtà e l'altra ci sia una piena continuità culturale. Al contrario. Fare o ricevere una telefonata comporta un atto cognitivo, linguistico e semiotico decisamente più complesso di quello che comporta parlare avendo di fronte il destinatario: è necessario sdoppiarsi, cioè presentarsi come autore e soggetto del messaggio, stabilire un contatto con l'interlocutore desiderato e poi strutturare il testo dai punti di vista spaziale, logico, temporale, secondo schemi codificati che funzionano come una retorica e una sorta di galateo telefonici («Pronto, chi parla...», «Sono... desidero parlare con...», «Telefono da...»). Un analogo discorso vale, soprattutto per la parte ricettiva, nel caso del messaggio radiofonico (e chi voglia riandare ad un saggio datato ma ancora attuale come R. Arnheim, *La radio. L'arte dell'ascolto*, Roma, Editori Riuniti, 1987 – prima edizione 1936! – avrà modo di convincersene).

Insomma la cognizione che fa da base all'oralità secondaria è più complessa e comunque diversa da quella che orienta l'oralità primaria. Avvicina, e questo è il punto, l'universo orale all'universo scritto. Per rendersene conto basterà ritornare alle tre caratteristiche di cui abbiamo detto. Non rappresentano, forse, i tratti distintivi della scrittura, che infatti vive autonomamente dal contesto di emissione, riporta tutto alla dimensione testuale, è riproducibile, ovviamente in base a segnali visivi e non sonori? Insomma, se andiamo al fondo dei meccanismi di produzione e di ricezione dell'oralità elettromeccanica o elettronica scopriamo che l'espressione «scrittura della voce» perde di valore metaforico: con la voce si scrive, nel senso che su di essa, perché risulti comunicativa dentro le reti intrecciate dai nuovi mezzi, si fanno le operazioni tradizionalmente riservate alla scrittura.

Il fatto che una parte di queste operazioni venga messa in atto in modo inconscio e senza che sia necessario un addestramento formale da parte del soggetto mostra perché l'idea che qui sto discutendo, cioè che i mezzi della comunicazione orale amplificano la matrice alfabetizzante e quindi veicolano una mentalità di scrittura, incontra delle forti resistenze o addirittura un rifiuto netto da parte di chi vi si imbatte.

Se la si accettasse, e vi si volesse lavorare, probabilmente cadrebbe un caposaldo dell'alfabetismo tradizionale: quello che lo lega ad uno sforzo individuale, ad una esercitazione formale, ad una provvisoria interruzione del circuito comunicativo, insomma

ad un certo modo di intendere la scuola; e che introduce una insanabile contraddizione all'interno dello spazio pedagogico della prima formazione, «artificialmente» intesa come il regno della naturalezza.

Accogliendola, si dovrebbe farne un criterio generale con cui ripensare i compiti di alfabetizzazione e i rapporti tra orale e scritto.

In altri termini, quel che mi preme sottolineare è che l'oralità secondaria sconvolge il campo dell'alfabetismo non già, come generalmente si sostiene, perché riduce e rende asfittici i circuiti della comunicazione scritta, ma perché crea nuovi circuiti, che si pongono a metà strada tra la logica dell'orale e quella dello scritto, e che producono effetti visibili e udibili sull'autonomia e la differenza delle due logiche (al telefono o alla radio, o anche al cinema, veramente si parla come si scrive; e d'altro canto uno dei tratti della letteratura del nostro secolo è la ricerca di una comunione più stretta tra forma orale e scrittura).

Il paesaggio della scuola verrebbe decisamente sconvolto dall'assunzione piena e coraggiosa di questo schema di pensiero (e di lavoro). Molti presupposti concettuali, primo fra tutti quello che coincide con la dicotomia secca tra «naturale» e «artificiale», entrerebbero in crisi.

E non è detto che lo sconvolgimento comporterebbe una complicazione della prassi didattica. Al contrario, si potrebbe recuperare e sfruttare a fini educativi la risorsa cognitiva accumulata dall'individuo per effetto della sua massiccia e continua esposizione ai mezzi comunicativi. Se ne potrebbe fare un presupposto generale per avviare un nuovo itinerario di alfabetizzazione che, senza metterne in crisi l'esito fondamentale (che dovrebbe pur sempre coincidere con il dominio della lingua scritta nelle sue forme più elevate, astratte e formalizzate), riuscisse a muoversi entro i diversi ambiti della comunicazione sociale, ricavando da ciascuno di essi il patrimonio nascosto (ma pur sempre attivo) di schemi mentali coerenti con le logiche della scrittura e l'inestricabile intreccio tra la dimensione naturale e quella artificiale (non è forse vero che per un giovane di oggi è naturale parlare come un mezzo artificiale, la tv ovviamente, mentre la raccomandazione che la scuola continuamente gli fa di esprimersi «naturalmente», come gli «ditta dentro», rischia di essere intesa come un invito all'artificio?).

9. Ad esemplificazione di quest'ultimo punto, propongo due ipotesi di lavoro.

Secondo la prima dovrebbe risultare più produttivo di quanto solitamente non sia l'iniziale passaggio dalla forma orale alla forma scritta: mi riferisco all'incipit della scrittura scolastica, un problema tipico dell'elementare che, sovente affrontato e risolto con superficialità, produce pesanti conseguenze sull'intera carriera scolastica del giovane.

Indipendentemente da quel che il programma del 1985 sostiene a questo proposito (ricordiamo che esso manifesta una certa liberalità, secondo alcuni una scandalosa indifferenza, nei confronti di un tema che per decenni ha mobilitato ma anche bloccato l'elaborazione didattica nel settore: quello dei cosiddetti «metodi» per insegnare a leggere e scrivere) è mia convinzione che la prassi oggi più seguita si discosti di poco da quella tradizionale (basta dare un'occhiata alle rivistine didattiche per convincersene): essa prevede la sollecitazione da parte del docente di una discussione libera tra gli allievi, dal cui contesto viene isolata e ritagliata una frase verbale che l'insegnante stesso si incarica di trascrivere alla lavagna e che da questo momento diventa la base per l'itinerario infantile dentro la lettura e la scrittura. Non voglio portare a fondo la critica a questo tipo di sequenza didattica. Mi basta sottolineare che, nello scenario attuale, essa segna una rottura nei confronti dell'esperienza di lingua scritta maturata dal bambino prima dell'esperienza scolastica, una lingua che fino a quel momento gli si è presentata nella veste elegante e variopinta della stampa e della scrittura-immagine televisiva (in quest'ultimo caso, generalmente la scritta si accompagna alla sua sonorizzazione: si pensi al vastissimo repertorio rappresentato dalla pubblicità, entro il quale un bambino di sei anni si sa muovere con sorprendente destrezza). Non solo. Sono portato a credere che quel che generalmente l'allievo standard non capisce in questa sequenza è, prima del passaggio dalla catena sonora a quella dei segni, l'operazione cognitiva che permette di distinguere la catena sonora di cui la scrittura rappresenta la versione visiva dall'insieme di dati sonori che concorrono nell'esperienza di dialogo e di ascolto. In altri termini, l'insegnante, che ragiona secondo criteri alfabetici, ritiene naturale la prima operazione di ritaglio (quella che gli consente di approdare alla frase che riporterà alla lavagna), e su di essa vi

costruisce l'edificio della scrittura; il bambino, che spesso ragiona secondo logiche diverse, non riesce ad entrare in sintonia con essa e, di conseguenza, è portato a sentire come oscuro il rapporto tra suoni e segni: la scuola glielo presenta come naturale e non lo invita a riflettere sugli artifici che ne sono alla base né lo aiuta a capire che quegli stessi artifici egli li sta già dominando come attore e fruitore dell'oralità secondaria.

Un ostacolo di questo tipo può essere dunque superato se si fa ricorso al repertorio di schemi verbali veicolato dai mezzi, se cioè ci si muove dentro esempi che siano tratti dal mondo dell'oralità secondaria e non da quello dell'oralità primaria.

Per due ragioni: perché esso fornisce una gran quantità di «frasi fatte», finemente codificate, e continuamente riproposte, all'interno delle quali il rapporto fra elementi costanti ed elementi variabili funziona come discriminazione fra materiale codificabile e codificato secondo i criteri dell'alfabetismo, e materiale esterno a questa codifica; perché tali frasi sono il più delle volte presentate dentro un ambiente «integrato» che prevede una diretta corrispondenza tra orale e scritto, un intimo rapporto fra suoni, immagini e segni di scrittura, una fitta rete di richiami intertestuali. In altri termini, la forte spinta che la comunicazione sociale produce sulla via dell'intellettualizzazione dell'esperienza può, deve essere assunta e governata come inesauribile e preziosissima risorsa per l'avventura scolastica dentro il territorio dell'alfabetismo.

Gli insegnanti che si sono mossi in questa direzione, superando la tendenza ancora imperante ad imporre ai bambini di lasciare al di fuori della classe, assieme al cappotto, la loro cultura massmediologica, hanno potuto constatare che su un repertorio già codificato – quello appunto dell'oralità secondaria – l'introduzione dei meccanismi di base dell'alfabetismo procede secondo modalità che per quanto possano sembrare negativamente artificiali agli occhi dell'adulto corrispondono a quel che è naturale, per il bambino, conoscere e riconoscere. In altri termini, hanno avuto modo di scoprire che muovendo dall'accoglimento dentro lo spazio didattico di un universo di suoni già codificati, segmentati, testualizzati, sovente integrati in un tutto che accoglie numerosi altri elementi, il bambino riesce a mettere a frutto il patrimonio di alfabetizzazione implicita accumulato nel tempo, riesce insomma a farlo diventare la base per una competenza

esplicita. E sono arrivati così a capovolgere la vulgata pedagogica che vede nella comunicazione sociale un ostacolo all'alfabetizzazione (immagino che possa essere di interesse del lettore venire a conoscenza del fatto che alcuni degli «insegnanti» di cui ho parlato operano a livello di scuola materna, e in un ambiente socioculturale non particolarmente elevato – la periferia di Civitavecchia. Sono stati invitati, da chi scrive, a non proporre ai loro bambini nessuna attività di prelettura o prescrittura che prescindesse dall'universo sonoro e visivo dei massmedia; nel giro di pochi mesi questi volenterosi insegnanti hanno potuto toccare con mano quanti e quanto fini siano gli schemi di alfabetismo di cui dispongono soggetti di cinque anni, che altra caratteristica non avevano rispetto a quella di essere abituali spettatori televisivi: bambini che giocando di forbice e colla con le pagine di *Sorrisi e Canzoni* sono arrivati a «scrivere» nuovi slogan pubblicitari mescolandone alcuni noti, a comporre nuovi testi per le canzonette di Cristina D'Avena, a costruire dei collage assolutamente originali di segni grafici, immagini, segni di scrittura, ecc.; bambini che abbiamo avuto la soddisfazione di salvare dagli esercizi sui «prerequisiti», modernistico rivestimento delle famigerate «aste», e che oggi vivono felicemente il loro rapporto con la scrittura).

Il secondo esempio ha a che fare con le «macchine per la scrittura», e in particolare con il computer. Da qualche anno, ormai, la modernizzazione pedagogica ha assunto questo strumento, e la cultura di cui è portatore, come condizioni per una nuova prassi didattica. Vanno però segnalate due gravi limitazioni nell'uso del computer, almeno nell'ambito della scuola italiana: in primo luogo il fatto che si tende a confinarne l'utilizzazione a livello di formazione secondaria; in secondo luogo, che non lo si sfrutta adeguatamente come macchina logica con cui far gestire le attività di scrittura. Le esperienze che recentemente ho avviato presso alcune classi di una elementare romana (documentate in R. Maragliano e L. Vitali, *Videoscrivere in classe*, Roma, Editori Riuniti, 1989) consentono di rivedere queste assunzioni e di ridefinire l'universo della prima scrittura. La naturalezza con cui il bambino accede alla tastiera, la familiarità che egli mostra nel lavorare su una scrittura mobile e luminosa (quella stessa che lo schermo domestico continuamente gli propone, così diversa dalla scrittura fissa ed opaca della lavagna e del quaderno scolastici), la

possibilità che la macchina gli consente di effettuare numerose operazioni testuali (come la cancellatura, lo spostamento di blocchi, l'ordinamento delle parole e dei segni secondo precise configurazioni spaziali), il controllo che egli acquisisce in ordine alle diverse fasi di allestimento del testo (dall'ideazione iniziale, che può concidere con una elementare trascrizione, all'elaborazione, fino alla stampa), la pulizia formale dei documenti che impara a videoscrivere e stampare e l'ampio spettro di variazioni interne che i più flessibili programmi di videoscrittura gli offrono (per quanto riguarda caratteri, allineamento, impaginazione), la possibilità che gli è concessa di vivere il rapporto di scrittura-lettura dentro un ambito di collettività, costituiscono delle inesauribili risorse didattiche, ancora da esplorare compiutamente in rapporto sia all'itinerario «normale» di scrittura sia ad allievi che presentino particolari difficoltà.

Vero è che la macchina agevola soprattutto il lavoro relativo alla dimensione fisica dello scrivere (*scriptio*) e che le possibilità di organizzare la componente cognitiva dello scrivere (*litteratura*) che essa consente sono utilizzabili solo da parte di chi abbia già maturato una mentalità alfabetica e sappia collocarsi costruttivamente dentro il «rapporto di scrittura» (v., per queste osservazioni, la voce «Scrittura» di R. Barthes e P. Mauriès in *Enciclopedia*, Torino, Einaudi, 1981, vol. 12, pp. 600-627 e il saggio di A. Petrucci, «La scrittura del testo», in *Letteratura italiana*, vol. 4: *L'interpretazione*, Torino, Einaudi, 1985, pp. 283-308, nonché quanto ho discusso nel capitolo «Scrivere» di R. Maragliano e B. Vertecchi, *Leggere scrivere far di conto*, cit., pp. 27-41) però è altrettanto vero che la facilità con cui il computer permette di operare sul primo versante si può anche tradurre in una facilitazione del passaggio dalla elementare (e fondamentale) attività di trascrizione-copiatura a più complesse operazioni, come quelle che si legano alla possibilità di dare nuove configurazioni editoriali a testi già disponibili e anche alla produzione di materiali originali.

In un ambito di lavoro di questo tipo il ricorso ai documenti dell'oralità secondaria risulta particolarmente efficace, sia perché – come ho già avuto modo di puntualizzare – consente di accogliere dentro l'universo fisico della scrittura un materiale semilavorato, profondamente impregnato della matrice dell'alfabetismo, il quale per un verso si presenta quasi testualizzato e per

un altro verso richiama un gran numero di connessioni intertestuali (documentabili proprio attraverso l'attività di scrittura); sia perché non impone quello stacco fra mondo scolastico e mondo extrascolastico su cui opera tanta parte della didattica corrente.

Inoltre, adottare una strategia siffatta consentirebbe di far giustizia di un altro grosso ostacolo pedagogico, quello che deriva dall'abitudine di far coincidere l'avviamento e l'utilizzo dei meccanismi di base della lingua scritta con le forme della scrittura manuale (cioè con modalità fisiche che stanno subendo una fortissima marginalizzazione nel mondo contemporaneo). Liberati di questo peso didattico, ci si potrà muovere, in prospettiva, affrontando direttamente la componente cognitiva della scrittura ed eventualmente sollecitando il bambino a prendere la penna in mano solo quando questa sua competenza abbia raggiunto un accettabile livello di maturazione.

E chi sa che un domani non riacquisti dignità, soprattutto sul versante della funzionalità e dell'estetica, il vecchio e svalutatissimo problema della «calligrafia»!

III

I RISCHI DI PROGRAMMI ILLEGITTIMI

1. La discussione attorno ai nuovi programmi d'insegnamento per il biennio della scuola secondaria, avviata alla fine del 1986 su una esigua proposta di parte ministeriale, e approvata, nella primavera del 1989, al confronto su un documento assai più ampio e articolato, al quale ha lavorato una qualificata commissione, ha messo in luce, oltre al carattere improvvisato e politicamente strumentale della prima proposta (che da più parti è stata intesa non già come momento per facilitare ma come strumento per dilazionare l'obiettivo di una riforma istituzionale in questo comparto dell'istruzione), e alle ambiguità teoriche dell'ultimo documento (la cui filosofia coincide con l'intento di modificare l'assetto materiale della scuola agendo soltanto sulla variabile culturale), anche i limiti che caratterizzano, oggi, la lettura collettiva dei problemi dell'innovazione scolastica, in un settore particolarmente delicato, quello in cui si prepara il passaggio dalla formazione obbligatoria alla formazione post-obbligatoria.

Non è un caso che l'insieme di tali limitazioni abbiano consentito valutazioni anche opposte della sostanza culturale dei due documenti. Valutazioni che ugualmente prescindevano dalle dimensioni «scolastiche» dei testi, e sembravano ignorare, su un versante, il tipo di rapporto che si viene ad instaurare tra un documento amministrativo e la concreta attività di insegnamento e, su un altro versante, il ruolo che, nel quadro di una modificazione dei contenuti d'insegnamento, viene esercitato dalle variabili intermedie, quelle «vicine» rappresentate dalla qualità delle risorse materiali di cui può disporre la scuola, per esempio i libri,

e dalla preparazione del personale docente, o anche le variabili «lontane», connesse all'impianto istituzionale e al funzionamento amministrativo della scuola.

Si è discusso, soprattutto, di questioni culturali, come l'inclusione del romanzo di Manzoni tra le letture d'obbligo, oppure l'alternativa tra un curriculum storico centrato sull'antichità e uno centrato sull'età contemporanea.

Dopo aver tanto lamentato, nei capitoli precedenti, il venir meno di una passione civile per il problema dei saperi scolastici, dovrei trovare, finalmente, soddisfazione. E dispormi ad accogliere questi accenti come il segnale dell'uscita della nostra cultura scolastica dalle secche in cui l'aveva costretta, nell'ultimo decennio, un dibattito prevalentemente politico e ideologico.

Mi dispiace deludere ancora una volta il lettore: non è in questo modo, io credo, che si contribuisce a qualificare il tema dei saperi della scuola.

L'ufficializzazione di nuovi contenuti per l'insegnamento avviene generalmente attraverso un testo di programma, oppure la proposta di una bozza che ne anticipa i contorni e che viene sottoposta alla discussione della scuola e dell'opinione pubblica. Quel che accade tante volte (in particolare si è registrato a proposito delle bozze di programma per la secondaria) è che si discuta dei contenuti senza prestare attenzione alla fattura del documento che li promuove, e quindi senza metterli in rapporto all'idea di società e di scuola che li legittimano, un'idea che in un qualche modo il documento, nel suo complesso, richiama. Ciò equivale a mestare acqua in un mortaio.

I più sono scesi in campo, attraverso le compiacenti pagine dei giornali, denunciando questa o quella proposta culturale, ma senza interrogarsi sulla logica generale di cui erano o potevano essere espressione. Hanno fissato l'attenzione sull'albero, ma senza chiarire a quale foresta apparteneva, oppure disinteressandosi del problema, e lasciandolo a chi è interessato a semplici operazioni di facciata.

Questa tendenza a sottovalutare le dimensioni materiali di un testo di programma per la scuola e nello stesso tempo la strategia di cambiamento di cui il suo varo rappresenta una tappa ha radici profonde nella nostra cultura; ma esprime, nella situazione attuale, qualcosa di più, cioè il fenomeno di una progressiva marginalizzazione della questione dell'istruzione nel-

l'ambito dei problemi sociali, e culturali, di grossa portata.

Qualcosa di simile sta avvenendo anche dentro i confini della scuola, dove la questione di nuovi programmi – caricatasi, per il troppo lungo digiuno, di istanze generali, a sfondo ideologico, le quali il più delle volte mascherano la sostanza materiale dei processi e delle contraddizioni in atto – tende a perdere i suoi tratti distintivi e finisce con l'essere confusa con la questione generale del «cambiamento». Si sente parlare di «riforma dei programmi», e gli stessi insegnanti riprendono e amplificano l'ambiguità di questa espressione, che mescola – per usare una distinzione fuori moda, ma «pregnante» – aspetti strutturali (riforma) e aspetti sovrastrutturali (programmi).

In altri termini, mi sembra che non si abbia sufficiente consapevolezza, sia dentro sia fuori del villaggio scolastico, dello spazio concreto che dei programmi didattici possono occupare nella prospettiva di un reale cambiamento: di qui l'oscillazione dei giudizi di cui ho parlato all'inizio, che vanno da un estremo teorico, di tarda derivazione idealistica e spiritualistica, in cui essi sono intesi come il motore del cambiamento (perché ne esplicitano gli orientamenti ideali), ad un altro estremo, di provenienza materialistica, dove agisce un pregiudizio critico nei confronti del potere che le idee avrebbero di trasformare la realtà delle cose. A ciò si aggiunge una diffusa indifferenza alla presa in considerazione delle condizioni concrete entro cui avviene l'attuazione di programmi, e quindi delle caratteristiche dei luoghi destinati ad accoglierli: un difetto di miopia in chi guarda alla scuola dall'esterno (perché si colloca troppo lontano), che diventa difetto di presbiopia in chi vi vive dentro (perché ha le cose troppo vicine a sé).

Nel ragionamento che segue cercherò di dar conto di alcuni dei processi in atto nella nostra cultura scolastica, quelli che hanno interessato la prima fase dell'attuale stagione di revisione dei programmi (mi riferisco al documento del 1979 per la scuola media e al documento del 1985 per la scuola elementare), per poi mettere in luce il quadro generale entro cui viene a collocarsi l'identità di una «nuova» scuola secondaria. Da queste due analisi mi propongo di trarre delle indicazioni che siano di una qualche utilità rispetto all'obiettivo di valutare come la società nel suo complesso e al suo interno la scuola vivono l'impegno di elaborare un «sapere» adeguato alla formazione dell'adolescente.

2. È con il programma per la scuola media inferiore del 1979 che si registra un primo significativo cambiamento nelle modalità di confezione dei testi destinati a orientare l'azione culturale e didattica della scuola. Fino a quella data, i programmi – almeno nel nostro ordinamento – erano intesi come il distillato della pedagogia ufficiale dell'amministrazione e i modi della loro confezione riflettevano percorsi tutti interni al bosco e al sottobosco ministeriale.

Non intendo con questo negare che i ministri impegnati in tali operazioni abbiano fatto ricorso – in questa o quella occasione – a specifiche competenze pedagogiche e culturali, andandosene a cercare fuori dei recinti dell'amministrazione: valgono, a mostrarlo, alcuni esempi storici di testi di alto livello teorico, lontani, nella forma e nei temi richiamati, dall'ottica di chiusura che il più delle volte caratterizza l'impegno dell'amministrazione su questo fronte. Mi preme invece sottolineare che anche questi programmi, proprio perché venivano alla luce dentro un ambiente caratterizzato da una forte omogeneità culturale e da una intima resistenza ad assumere la diversità come oggetto di confronto teorico, erano comunque presentati, letti e attuati secondo schemi rigidi, incapaci di dar conto delle novità. Potevano anche essere dei programmi aggiornati, per quanto riguarda le aree dei saperi, ma la loro «bontà» scontava una chiusura aprioristica nei confronti di modelli conoscitivi e pratici che non risultassero coerenti con quelli ufficialmente convalidati. Questo aspetto può essere altrimenti espresso sottolineando il ruolo che essi avevano non tanto di stabilire un quadro di riferimenti «filosofici» per una ricerca autonoma, da parte delle scuole, di soluzioni innovative, quanto di fissare una precisa «filosofia», alla quale l'insegnante dovesse ispirarsi. Deriva da questa scelta di fondo che i programmi privilegiassero un destinatario singolo, appunto l'insegnante, rispetto ad un destinatario collettivo, la scuola. Erano insomma dei documenti «ideologici», destinati soprattutto a creare una omogeneità teorica come base per una comunità di eguali (cioè di docenti che, riguardo a particolari argomenti, avessero le stesse idee).

Ciò spiega, tra l'altro, perché tanta parte della storiografia scolastica abbia utilizzato documenti di questo tipo come fonti per una ricostruzione delle vicende educative del nostro paese, secondo una prospettiva di indagine che, anche per una simile

scelta, risulta attenta più ai contorni ideologici che a quelli materiali della formazione: storia delle idee pedagogiche dominanti (quelle incastonate nei programmi) e non storia delle più diffuse pratiche scolastiche (che non è detto fossero coerenti con tali idee: la fascistissima scuola degli anni trenta ha formato, cioè dato forma a orientamenti ideali e basi culturali per intere generazioni di antifascisti).

C'è da aggiungere che una volta posti in sequenza cronologica, documenti siffatti entrano automaticamente in dialogo tra di loro e diventa sempre più difficile rapportarli alla scuola per quella che era: il risultato è che, nella prospettiva di questa storia semplificatrice, essi si trasformano da variabili dipendenti (su cui pesano diversi condizionamenti, anche contrari alla filosofia che esplicitamente richiamano) a variabili indipendenti (in grado di spiegare tutto).

Dell'insieme di questi argomenti terremo conto anche nel proseguimento della nostra analisi, sì da evitare ogni sorta di riduzionismo e per non precluderci la possibilità di valutare attentamente l'impatto fra programma e scuola reale: fenomeno su cui – malgrado gli indubbi cambiamenti intervenuti, col tempo, nei criteri di allestimento dei documenti – pesa il retaggio di una tradizione storica che ne raccomanda una lettura in orizzontale, per rimandi interni da un testo all'altro, e meno una lettura di tipo verticale, che porti dall'alto delle idee inquadrato nel testo al «basso» delle pratiche didattiche.

È il caso di tornare al nostro problema, la novità strategica introdotta dai programmi per la media del 1979.

Essi sono il prodotto di una logica diversa da quella fin qui discussa: la commissione incaricata di formularne una prima stesura raggiunse infatti rilevanti dimensioni sul piano quantitativo, necessarie per far posto non solo agli esperti dei diversi settori disciplinari, ma anche – aspetto meno ufficiale, ma ugualmente di rilievo – ai rappresentanti delle diverse filosofie scolastiche. La proposta formulata dalla commissione è stata successivamente approvata e in parte revisionata dal Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione (che, va ricordato, è un organo a composizione quasi totalmente interna alla struttura amministrativa, avente funzioni consultive, propositive e di orientamento dell'amministrazione), prima di venir approvata come programma ufficiale tramite decreto presidenziale, non senza una ulteriore revisione

del testo da parte delle penne ministeriali.

Malgrado questi passaggi, che peraltro possono esser visti come elementi di garanzia, il documento finale presenta caratteristiche assai lontane da quelle consuete. Sul piano dello stile è inusitabilmente argomentativo, e affida a modelli esplicativi lo spazio sottratto all'impiego delle tradizionali funzioni esortative; su quello dei contenuti offre un ventaglio di indicazioni anche tra loro eterogenee, in quanto esprimono teorie e pratiche scientifiche non facilmente componibili; su quello delle indicazioni didattiche compensa il vuoto prodottosi con il venir meno della consueta casistica e della minuta precettistica ponendo le condizioni, attraverso una esemplare premessa, perché l'impegno di lavoro degli insegnanti si sostanzia dei principi della collegialità, della circolazione delle informazioni, della verifica dei processi (per un'analisi più approfondita di questi aspetti, rimando al mio *Didattica scolastica*, cit.).

Com'è evidente, tali elementi sottraggono al programma le antiche sicurezze e lo pongono direttamente nel contesto dell'azione didattica, non come garante e arbitro assoluto ma come strumento, consapevolmente limitato e quindi perfettibile, di orientamento.

È stato più volte detto, a proposito di questo documento, che esso esprime il pluralismo dell'odierna cultura scolastica: si tratta di un giudizio in buona parte condivisibile, che comunque presenta una doppia faccia, in quanto da una parte si sostanzia dell'apertura ad indirizzi ideologici e politici non facilmente componibili tra di loro, e dall'altra trae legittimità dallo spazio concesso a modelli non omogenei di definizione dei tessuti disciplinari, anche all'interno di un medesimo ambito.

Tutto ciò rende inevitabilmente parziale un giudizio formulato a freddo, secondo un'ottica aprioristica, sul documento, e invita invece ad una sua verifica in situazione, attenta ai modi della sua interpretazione-attuazione: una verifica che finora non c'è stata (e sono passati dieci anni dal varo del programma, un periodo che supera abbondantemente il tempo medio di sopravvivenza dei programmi scolastici in altri paesi). Non è dunque un caso che da un simile testo abbiano tratto alimento e legittimità generazioni di libri di testo (del problema tratteremo nell'ultimo capitolo) assai innovativi rispetto a quelli tradizionali, con una significativa varietà interna ed una più pronunciata attenzione per

gli aspetti materiali del lavoro didattico: aspetto, quest'ultimo, che talvolta è stato letto in una chiave critica, come denuncia del fatto che essi tendevano a configurarsi più come repertori che non come strumenti organici per l'azione di apprendimento-insegnamento, ma che in ogni caso documenta gli effetti della liberalizzazione conquistata.

Dall'insieme di tali caratteristiche deriva la forma «aperta» del programma, il suo essere «contenitore» di materiali di vario tipo, e il suo prestarsi ad una verifica che è costretta ad abbandonare il terreno garantito e asettico delle formulazioni pedagogiche per calarsi dentro la dimensione concreta dell'uso. Lo prova il fatto che cominciano, oggi, a farsi sentire voci e accenti indirizzati alla proposta di revisione di alcune sezioni del testo, quelle che l'esperienza accumulata nel decennio ha mostrato meno granitiche. C'è anche chi si scandalizza di tali proposte, e fa valere il peso di argomenti comparativistici, denunciando lo squilibrio fra una parte della scuola dotata di programmi recenti e un'altra ancora legata a documenti antichi. Ma è il caso di ricordare che il carattere antico di questi altri documenti (quelli della secondaria superiore, per intenderci), e il loro essere coerenti con assetti istituzionali assolutamente arretrati, li rendono per così dire sovratemporali, li sottraggono cioè alla prova del tempo (almeno finché non cambia il modo di concepire e di praticare la scuola che li ospita); cosa che non avviene per i primi, i quali – sorretti da una struttura moderna – vivono e si consumano positivamente nel tempo.

Questo è dunque un problema non tanto di programmi quanto di strutture, vale a dire di sistemi legislativi di riferimento.

Come avrò modo di ribadire, un programma concepito secondo criteri non tradizionali ha bisogno di sostegni concreti per far sentire la sua voce, cioè deve integrarsi con un impianto legislativo che lo sostanzia di alcuni principi saldi e di molti elementi di flessibilità: elementi che la legge di ordinamento della scuola media del 1962 e i successivi interventi legislativi del 1977 fanno propri, ma che risultano assolutamente esterni ai confini dell'ordinamento ancora vigente a livello di scuola secondaria superiore, un ordinamento che – è il caso di ricordarlo – risale a più di mezzo secolo fa. Per i programmi della scuola elementare del 1985, in vigore dall'anno scolastico 1987-88, può esser fatto un discorso analogo, ma solo in parte.

Da un lato, l'esperienza maturata sul versante della media ha dato risultati positivi: infatti, ancora una volta si è deciso di ricorrere ad un'ampia commissione di esperti (dove si sono confrontati non solo i rappresentanti dei diversi orientamenti pedagogici ma anche – grossa novità, per questo livello scolastico, tradizionalmente insensibile alla elaborazione dei contenuti disciplinari – gli esperti delle diverse aree scientifiche), che, dopo un prolungato lavoro, ha presentato una proposta, successivamente approvata (e in parte integrata e modificata, prima dal Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, poi dagli uffici ministeriali).

Ma, da un altro lato, rispetto all'esperienza della media si è scontato il fatto, a mio avviso totalmente negativo, della mancanza di una legge di copertura. Si è anzi sostenuto che un nuovo testo di programma avrebbe accelerato l'elaborazione di questa legge, capovolgendo così la logica seguita nel caso della scuola media: l'esperienza maturata in questi anni, e le difficoltà incontrate sia sul versante dell'attuazione di un programma sovradimensionato rispetto alla struttura scolastica sia su quello della revisione dell'impianto della scuola stessa (che, a due anni dall'ingresso del nuovo programma, non ha trovato ancora uno sbocco definitivo), dimostra che il rischio che si è corso e che ancora si corre è di un contemporaneo annullamento della carica propulsiva del programma, come strumento di orientamento culturale, e della prospettiva politica di una radicale revisione dell'impianto istituzionale.

Queste ambiguità hanno consentito il recupero di alcuni tratti della modellistica consueta: in primo luogo il fatto che il testo è costretto a rivolgersi non alla scuola nel suo complesso, i cui confini sono alquanto sfuggenti, appunto per il vuoto legislativo di cui ho detto, ma al maestro singolo, come garante autonomo (e autosufficiente) di cambiamento; e poi il fatto che proprio a livello di elementare sussisteva (e la strategia adottata con i programmi ha permesso che ancora sussistesse) un primato teorico e pratico della pedagogia rispetto alla didattica, e anche dell'ideologia nei confronti della conoscenza positiva.

Per questa ragione i recenti programmi dell'elementare sono stati l'oggetto di una serrata battaglia, sia nel periodo della stesura-confezione, sia in quello dell'impatto con la scuola. Qualcosa di ben diverso dalla dialettica di posizioni registratasi dentro e fuori dei programmi per la media: si è assistito, infatti, ad

una vera e propria lotta la cui posta in gioco coincideva da un lato con l'affermazione del carattere autonomo del testo, il suo valere come variabile indipendente, non bisognosa di sostegno legislativo, e al limite capace di supplire alla sua assenza, dall'altro con la presa in carico del suo essere variabile dipendente, collegata in modo stretto all'assetto istituzionale e organizzativo della scuola. Per come sono andate le cose fino ad oggi, si direbbe che la palma se la siano assicurata i difensori della prima tesi. Ma dovrebbe risultar chiaro a tutti che quello che si è sviluppato in questi anni sul corpo della scuola primaria non è stato un confronto civile: non poche volte si è fatto ricorso ad armi improprie, sia correggendo oltre i limiti della decenza alcuni passaggi della proposta di programma, sia veicolandone una lettura di stampo fortemente riduttivo.

Inoltre, va ricordato che in quest'ambito viene a mancare, per ragioni storiche diventate strutturali, il supporto di ricerca e di confronto fra le posizioni garantito altrove dall'editoria scolastica: infatti, il regime di gratuità (che la legge attualmente in discussione mette in crisi nei suoi contorni formali ma non in quelli sostanziali) ha nel tempo assicurato una sorta di «oligopolio», all'interno del quale alcuni editori «forti», dotati di cataloghi ricchi soprattutto sul versante dei supporti culturali e didattici per gli insegnanti, i quali entrano sul mercato grazie alla mediazione assicurata dai libri di testo, sono attornati ma poco disturbati da una miriade di editori locali, quando non localissimi (ho il sospetto che, cambiando di poco il profilo dell'investimento generale di spesa, secondo una logica che probabilmente si renderà necessario adottare per far passare un provvedimento «impopolare», cambieranno di poco anche i criteri di produzione e di circolazione dei nuovi testi non più gratuiti). Effetto di questa strozzatura (passata, presente e forse futura) è il bassissimo livello della manualistica destinata all'elementare, che non ha eguali negli altri livelli scolastici, e che è stato puntualmente confermato sia dalle prime generazioni di testi redatti in conformità dei nuovi programmi sia dall'ambigua «novità» costituita da una «parascolastica» (a carico economico del genitore) che in certi casi si affianca al testo di base e in altri (cioè per le materie, come l'educazione al suono e alla musica, che non trovano accogliamento nel sussidiario) funziona come «scolastica» in senso stretto, senza essere di qualità migliore.

Segnalando queste incongruenze non intendo negare il carattere innovativo dei programmi del 1985, che indubbiamente riescono – sulla carta – a recidere molti dei legami che «naturalmente» legano le più diffuse consuetudini didattiche ai vecchi programmi del 1955. Intendo invece sottolineare, se non altro come problema politico, la non omogeneità tra il tipo di apertura realizzata da questi nuovi programmi e quella messa in atto dai programmi della media: gli spazi di azione e libertà della seconda sono ben definiti, e in buona parte praticabili, mentre quelli della prima restano nel vago, e la mettono in una permanente condizione di rischio.

Ancora una volta, dei programmi onnipotenti servono a nascondere le carenze reali della scuola. Possiamo consolarci apprezzando la qualità alta della loro tessitura disciplinare: ma basta?

A questo punto il discorso tocca la scuola secondaria superiore.

Qui si è fatta sentire, nel corso degli ultimi anni, l'esigenza di provvedere ad una revisione dei programmi che precedesse la più ambiziosa (ma, è il caso di riconoscerlo dopo tante delusioni, difficilmente realizzabile) revisione dell'impianto istituzionale. Credo che occorra uno sforzo modesto per cogliere quanto una tale iniziativa sia debitrice all'esperienza maturata sul versante dell'elementare e quanto poco all'esperienza fatta sul versante della media. Prima di trattare questo punto, però, intendo discutere un altro elemento di problematizzazione dello scenario scolastico.

3. Le considerazioni sviluppate nel punto precedente valgono come presa d'atto di un possibile criterio di demarcazione all'interno della sequenza storica costituita dai programmi della scuola italiana: il passaggio da un modulo a prevalente caratterizzazione pedagogica, centrato sui modelli dell'organicità e della forte coerenza formale, ma anche inestetizzato da una concezione chiusa e astratta dei compiti formativi della scuola, a moduli «aperti», espressione di una pluralità di fonti scientifiche e culturali e anche di un processo, che non è esclusivamente scolastico, di democratizzazione dei saperi.

Abbiamo visto come i due più recenti programmi della scuola obbligatoria recepiscano le nuove istanze, e si pongano per

molti aspetti (certo più il testo della media che quello dell'elementare, per le ragioni politiche di cui ho detto) in un rapporto costruttivo con la ricerca di un nuovo organamento del sapere scolastico.

A questo punto è necessario dedicare una qualche attenzione al fatto che si tratta di programmi per la scuola dell'obbligo e non per la fascia successiva. Questo non è un aspetto marginale del problema che sto trattando, né è il prodotto di contingenze esterne. La questione in gioco è invece di natura sostanziale, e ha a che fare con il processo di modificazione storica dell'intero edificio della scuola.

Il confronto fra le condizioni della scuola italiana di trent'anni fa e il suo assetto attuale permette di cogliere, come più significativo tratto di modificazione, il passaggio da un modello di formazione a base sociale ristretta ad un modello di formazione a base sociale allargata. Non si è prestata sufficiente attenzione a questo aspetto, sia in sede di ricostruzione storica sia per quanto attiene l'analisi delle condizioni attuali dell'insegnamento, e quando lo si è preso in considerazione lo si è fatto limitandosi alle dimensioni quantitative del problema, trascurando le dimensioni qualitative.

In altri termini, lo scenario assolutamente nuovo di una «scuola di massa» (che tale risulta, allo stato attuale, per la parte obbligatoria del sistema, e non per l'altra, i cui contorni quantitativi sono ancora decisamente ristretti, se li si rapporta a quanto è in atto in altri paesi a sviluppo avanzato: basterà ricordare che il compimento degli studi secondari interessa, nel nostro paese, meno della metà della popolazione in età, mentre altrove è arrivato a superare il 90% e che i tassi di dispersione, nei primi anni del curriculum secondario superiore, sono elevatissimi) ha prodotto una serie di profonde modificazioni, che riguardano le condizioni formali e materiali dell'insegnamento, e che per una parte (la scuola di base) hanno coinvolto anche i programmi didattici.

Il mutamento nella composizione qualitativa del destinatario dell'azione scolastica non può non incidere sull'azione stessa. Ma questo vale, in riferimento alla situazione italiana, più sul piano dei principi che su quello delle realizzazioni: infatti, una serie di contingenze storiche e politiche hanno ostacolato il compimento di un tale processo. Per riprendere un'espressione abusata,

potremmo dire che anche la nostra scuola si trova a metà del guado: lontana dalla sponda del modello élitistico, al quale guarda con non poco rimpianto e risulta legata per non pochi aspetti (qualcuno, dal di dentro del palazzo di viale Trastevere, ha recentemente parlato di «patrimoni genetici» da salvaguardare, criticando la prospettiva di superare l'attuale divisione degli studi secondari superiori in indirizzi), e non ancora in grado di muoversi decisamente verso l'altra sponda, rappresentata da un modello di massa ad impianto democratico e ad elevato standard di produzione.

In sede di analisi è doveroso indicare gli elementi di discontinuità, se non di rottura tra i due modelli. Essi riguardano il rapporto che si viene ad instaurare tra lo spazio dell'azione didattica e i principi istituzionali che danno identità ai due progetti di formazione.

C'è, a mio avviso, una profonda incompatibilità tra il concepire la didattica come completamento personale di un'azione culturale altrimenti definita, secondo i dettami pedagogici di una scuola élitistica, e il vedervi la sede per una gestione razionale dei processi collettivi di insegnamento-apprendimento, in base ad una logica che prenda necessariamente in considerazione il problema della qualità e dell'organizzazione dei saperi.

Nel primo caso, il controllo relativo al funzionamento del sistema è assicurato dai fattori istituzionali, che a loro volta garantiscono la qualità delle scelte generali in ordine ai contenuti. Ciò vale nel senso che la scuola si impegna a fornire una proposta univoca, e l'allievo è tenuto ad adeguarsi ad essa: in caso contrario, è prevista un'esclusione di quest'ultimo dal diritto alla formazione ed entrano in gioco prima i meccanismi della ripetenza, intesa come dilatazione temporale dell'offerta della scuola, poi quelli più drastici della reiezione. Ma né la ripetenza né la reiezione retroagiscono sulla qualità complessiva del modello di formazione (che mantiene sempre lo stesso standard): si limitano a gestire il destino individuale dell'allievo.

Naturalmente un modello così rigido e semplicificante dei compiti della formazione scolastica può reggere solo in presenza di un massiccio consenso sociale, che non ne metta in discussione i presupposti teorici e pratici.

Quali presupposti? Vediamone alcuni:

– una drastica delimitazione dei saperi scolastici rispetto a

quelli extrascolastici, basata sulla difesa del carattere disinteressato dei primi (il latino è scolastico, la lingua italiana corrente no; il francese come ambito culturale e letterario lo è, il francese come lingua d'uso non lo è);

– il riferimento ad un modello di allievo «positivo», che entra direttamente in sintonia con la qualità dei contenuti di apprendimento;

– la limitatezza delle risorse materiali utilizzabili per l'apprendimento, che coincidono con il libro scolastico, a sua volta inteso come sistemazione di un sapere stabile e non come strumento per la sua ricostruzione.

Una scuola a base sociale allargata e ad orientamento democratico (si badi bene: il primo elemento non porta sempre con sé il secondo, come mostrano i tortuosi sentieri battuti dal nostro sistema formativo) non può non mettere in discussione questi aspetti: e lo fa destinando in primo luogo un nuovo spazio alla didattica.

Che smette di essere una variabile personale, a livello di docente, un tratto accessorio del sistema, al quale si affida il compito di far sì che la proposta (quella proposta) sia accettata dall'allievo (ovviamente il «capace e meritevole»), e diventa la sede di elaborazione, gestione e controllo di più proposte; diventa insomma variabile collettiva, inglobando funzioni tradizionalmente espletate dai meccanismi neutri dell'istituzione (come avviene nel caso delle difficoltà di riuscita degli allievi, il cui trattamento non è più affidato a meccanismi esterni alla qualità dell'insegnamento, come le ripetenze e gli abbandoni, ma all'insegnamento stesso, che si fa carico di un lavoro di prevenzione, diagnosi, correzione dei problemi di apprendimento).

Ciò non significa che, nel nuovo quadro, perdano di senso gli aspetti istituzionali. Al contrario, essi forniscono le condizioni per l'esercizio dei nuovi meccanismi di formazione e danno legittimità alla didattica della scuola, mentre tendono a ridurre l'alone simbolico tradizionalmente attribuito alla didattica dell'insegnante. Sempre che, naturalmente, questi aspetti istituzionali siano coerenti con il nuovo orizzonte della formazione: caratteristica che è propria della legge istitutiva della scuola media obbligatoria e che stenta ancora a definirsi, persino in sede di elaborazione e di confronto delle diverse proposte, a livello di secondaria superiore.

Ma torniamo al nostro modello. Cambiano i suoi presupposti. Così:

– cade la rigida separazione tra saperi scolastici e saperi extrascolastici, e al suo posto si pone un'esigenza di delimitazione funzionale, all'interno della quale spetta alla versione scolastica puntare sulla dimensione formale dei saperi e quindi sulla loro capacità di generare conoscenze, mentre il sapere extrascolastico diventa il sistema collettivo di riferimento in ordine alla pertinenza e all'uso di tali conoscenze (c'è, insomma, un modo scolastico di apprendere la lingua, che mette a frutto l'ambiente protetto e attrezzato della classe, ma la conoscenza che ne scaturisce deve trovare adeguati collegamenti, in partenza e in arrivo, con gli usi sociali della lingua);

– al posto di un modello implicito e astratto di allievo che impara troviamo una gran quantità di allievi reali, i cui itinerari individuali dentro la conoscenza costituiscono l'ambito di intervento di una scuola capace di gestire e modellizzare la parte comune dei percorsi di apprendimento (in questo senso, il problema concreto del singolo allievo diventa il banco di prova dei sistemi di concettualizzazione di cui dispone la didattica per far fronte all'esigenza di controllare l'attività generale di apprendimento-insegnamento: in altri termini, la didattica riuscirà a gestire i problemi dei soggetti che apprendono quanto più sarà in grado di gestire i problemi generali e formali dell'apprendimento);

– si trasforma l'immagine del libro, che diventa un repertorio di soluzioni concettuali ed operative, e smette di essere la fissazione di un rigido percorso; tale cambiamento si lega all'introduzione nello spazio scolastico di una pluralità di risorse didattiche, attente ai modi e alle forme della comunicazione sociale (si spiega in questo modo il fenomeno in atto di un arricchimento delle strumentazioni per l'apprendimento scolastico, che tende ad integrare l'azione del libro a stampa con quella di altre risorse, tecnologicamente più fini, come cassette audio e video, pacchetti di diapositive, programmi per computer, ecc.).

C'è un aspetto ulteriore che merita di essere sviluppato, nel confronto fra i due modelli: è il fatto che il sistema élitario è orientato verso gli esiti superiori della formazione, essendo la scuola nel suo complesso di tipo «liceale», anche nelle fasi che precedono il completamento del curriculum (le fasi alle quali è

affidato il compito di selezionare gli allievi meritevoli di continuare l'esperienza di formazione); mentre il sistema a base sociale ampia e ad orientamento democratico si costituisce attorno ai principi dell'alfabetizzazione, e tutta la scuola diventa di tipo «primario» (nel senso che essa fornisce gli elementi formali per un uso costruttivo e autonomo delle conoscenze).

L'insieme di queste considerazioni permette, a mio avviso, di formulare delle ipotesi più feconde di quelle solitamente adottate per spiegare il mancato raggiungimento del traguardo di una riforma complessiva della scuola secondaria superiore (questo è l'unico risultato raggiunto da un dibattito più che ventennale: la riforma «generale» non si è fatta ed è sempre più difficile concepirla). Si può convenire che è qui che si registrano le maggiori resistenze ad un cambiamento scolastico, in quanto è qui che il modello tradizionale di una formazione «liceale» di stampo élitario mantiene una sua perversa forza di attrazione, in ciò facilitato da un'opinione pubblica che perlopiù ragiona all'interno di categorie coerenti con il modello élitario e che fa difficoltà a cogliere la nuova funzione alfabetizzante della scuola nel suo complesso.

Non è un caso che uno dei luoghi su cui maggiormente si esercita la diversità delle opinioni e dei conseguenti progetti di cambiamento è quello dell'innalzamento della fascia dell'obbligo.

Naturalmente, sarebbe ingeneroso dipingere l'attuale scuola secondaria superiore come roccaforte della reazione: al contrario, molto è cambiato anche a questo livello, dove hanno avuto modo di affermarsi – seppur in forme circoscritte – alcuni degli aspetti che ho precedentemente attribuito al modello di una formazione democratica di massa, come lo svecchiamento dell'immagine culturale e didattica di parte dei libri di testo, l'apertura ad altre risorse didattiche, la ricerca di modelli di programmazione centrati sui criteri della prevenzione, della diagnosi e della correzione delle difficoltà di apprendimento, e così via. Piuttosto, credo si possa e si debba sostenere che tale vivacità della scuola reale non trova riscontro negli sforzi del mondo politico, impegnato – con sempre minore convinzione – a dare un volto nuovo alla scuola legale.

Il fatto che, di fronte al magro bilancio della lunga stagione del confronto legislativo, si tenti oggi la via del rinnovamento dei programmi, aggirando e forse anche rimuovendo gli aspetti

cruciali e strutturali del cambiamento, pone pressanti interrogativi sulla nostra capacità complessiva di passare il guado. Certo, tornare alla sponda di partenza è decisamente più facile che affrontare i gorghi. Ma il costo sociale di una scelta di arretramento sarebbe pesantissimo.

4. Quali sono i rischi che si corrono con lo scaricare sul terreno dei programmi i problemi irrisolti sul piano della definizione dei principi istituzionali di una nuova scuola secondaria superiore?

Il dibattito sviluppatosi attorno alle proposte di programma, dalla fine del 1986 ad oggi, si è mostrato poco sensibile a questi aspetti, ed ha scelto la via comoda del confronto di astratte formule pedagogiche (esemplare è stato il balletto attorno alla presunta morte della storia antica e ancora di più il gioco delle parti sulla presunta scomparsa del romanzo manzoniano) oppure della critica al fragile tessuto culturale del testo (diventato più solido e leggibile nell'ultima versione della primavera del 1989, ma senza perdere il vizio teorico e politico di fondo: quello della illegittimità).

Cercherò dunque di fornire un quadro (succinto e puramente esemplificativo) delle contraddizioni in cui è destinato a cadere un programma «illegittimo», cioè non garantito da una legge preventiva di ordinamento.

Non occorre sfoggiare, a questo proposito, una grande capacità divinatoria, visto che molti dei problemi che ci si troverà ad affrontare hanno già avuto modo di emergere, in piccolo, con la vicenda dei programmi «illegittimi» della scuola elementare, varati senza il conforto di una legge di copertura; al più, si tratta di prevederne ulteriori complicazioni, stante il maggior numero di variabili da prendere in considerazione.

Per comodità espositiva, pur sapendo di andare incontro ad alcune semplificazioni, raggrupperò l'insieme dei punti caldi in due classi, corrispondenti la prima ai problemi del confezionamento dei programmi e la seconda ai problemi di un loro futuro impatto con la scuola reale.

Per quanto riguarda il primo fronte, converrà muovere da una critica che è già stata mossa – in varie forme – al testo per l'elementare e, seppur in modo più marginale, anche al testo della media: cioè il loro essere sovradimensionati rispetto a quelle che

si considerano le capacità medie degli allievi che apprendono e dei docenti che insegnano. Si è rilevato, infatti, che il tono notevolmente alto delle elaborazioni e il loro svilupparsi su ambiti argomentativi molto estesi rischiano di agire come strumenti di discriminazione pedagogica e didattica, come veicoli del recupero di una concezione selettiva ed élitaria della formazione. Ciò emergerebbe tanto più quanto il programma affronta nodi di indubbia complessità metodologica ed epistemologica.

Non sono pochi i luoghi dei due testi attualmente in vigore (per la media e per l'elementare) in cui le indicazioni fornite e gli argomenti adottati sono tali da sconvolgere la tradizione didattica. Forse sono più frequenti nel secondo che nel primo documento, ma sempre entro una logica che punta ad un drastico ridimensionamento delle consuetudini d'insegnamento. Converterà ribadire, a questo proposito, che la presenza di un quadro di certezze normative rende più praticabili le novità della media, mentre la conferma (provvisoria?) dell'ordinamento tradizionale per quanto riguarda la scuola primaria costituisce un'incognita che già ha pesato e non cesserà di pesare sulla sorte del programma. Naturalmente, problemi di questo tipo si pongono, e di fatto sono stati posti, non solo in sede di confronto sui modi di attuazione dei documenti programmatici, ma anche nelle fasi della loro confezione: talvolta hanno agito nella direzione di ridurre la carica innovativa e di orientare l'elaborazione verso la conferma delle prassi correnti. In questo campo di tensioni ci si è trovati costretti ad attribuire al programma la funzione di fissare degli ordini politici e pedagogici e se ne è ridotta la qualità fondamentale di documento capace di orientare e governare l'azione didattica. Tutto ciò ha sconvolto l'immagine del programma.

Si spiega in questo modo la dimensione inusitatamente ampia e lo stile astrattamente discorsivo del testo per l'elementare, al quale si affida il compito non solo di indirizzare l'attività didattica ma anche quello di convincere gli operatori scolastici delle ragioni generali di un cambiamento che sia profondo e nello stesso tempo in linea con la tradizione. Un dato è certo. Da un punto di vista testuale, il programma del 1985 non può essere confrontato con quello del 1955, perché risponde ad una filosofia assolutamente diversa: il vecchio testo si limitava a far funzionare una struttura data, il nuovo aspira a metterla in discussione, e

partendo dal terreno in cui ci sarebbe un bisogno di certezze, quello della didattica quotidiana; il vecchio può dunque esser letto e interpretato come un documento operativo, il secondo rischia di esser letto come documento politico, la cui interpretazione risulterà libera, in quanto su di essa pesano diverse variabili, che l'insegnante non può tenere tutte sotto controllo. Ma è anche vero: che gli insegnanti continuano ad essere formati (sovente anche «aggiornati») secondo una filosofia le cui radici stanno nel programma del 1955; che anche i più recenti libri scolastici non mettono in discussione tale filosofia; che buona parte della letteratura di accompagnamento dei programmi ha giocato la carta della rassicurazione; che le riviste didattiche (un fenomeno specifico della scuola elementare, al quale si dovrebbe dedicare più attenzione) portano avanti una linea «schizofrenica», presentando in termini generalissimi le novità del testo e in termini concretissimi l'aggancio, che certe sue formulazioni consentono, con il tradizionale senso comune.

Ciò avviene in misura molto ridotta per il testo della media, in quanto la legge permette che in altre sedi e con altri strumenti organizzativi sia affrontato il problema del controllo delle variabili generali.

Ma torno subito all'esempio dell'elementare, che mi sembra più significativo e illuminante in ordine ai problemi che sto qui trattando.

Il quadro di ordinamento di questa scuola è fissato, come tutti sanno, dal testo unico del 1928, che restaura l'immagine di una scuola essenzialmente educativa e le dà una coloratura genericamente popolare. Questa struttura ha dato vita ad una serie storica di quattro programmi, più qualche ritocco intermedio. È interessante notare che il testo che più si discosta, sul piano dell'indirizzo filosofico, dall'ordinamento vigente, cioè il programma del 1945, è quello che meno ha durato nel tempo, mentre il testo che più coerentemente ne interpreta la filosofia, cioè il programma del 1955, risulta il più longevo, avendo superato il record di trent'anni. È probabile, dunque, che il programma del 1985, eversivo rispetto a questo ordinamento, continuerà ad avere una vita grama e stentata, almeno finché non arriverà un provvedimento legislativo che lo legittimi nella sua componente «positiva» (o, disgraziatamente, in quella «negativa») oppure non verrà scritto un nuovo testo che si sostituisca ad esso.

Ho detto in precedenza che il destino dei futuri programmi per la superiore rischia di essere confuso e contraddittorio come quello che sta minando la carica innovativa presente, almeno sulla carta, nel programma per l'elementare. Ho anche aggiunto che peseranno ulteriori elementi di complicazione. Vediamoli.

In primo luogo, c'è da tener conto dell'articolazione strutturale della scuola, che nell'elementare tende ad essere uniforme (salvo l'eccezione, la positiva – e forse per questa ragione osteggiata – eccezione rappresentata dall'esperienza del tempo pieno: ma manca, a tutt'oggi, un quadro attendibile di verifiche del tasso di variazione pedagogica, didattica e culturale introdotto da tali esperienze, rispetto ai modi della scuola «normale»), mentre per la superiore è differenziata in indirizzi, i quali molto probabilmente resteranno operanti anche in presenza di sezioni comuni od omogenee del programma.

Ne viene una conseguenza logica: che qualsiasi cambiamento il programma suggerisca sul terreno didattico e culturale, esso fa riferimento, per l'elementare, ad uno spazio omogeneo di generalizzazione; cosa che invece non è garantita per la superiore, dove pesano e continueranno a pesare forti restrizioni e differenziazioni sul piano istituzionale. Perciò un uguale contenuto di innovazione va incontro a destini diversi nei due ordini scolastici: si subordina, per l'elementare, al carattere generale della proposta e, per la superiore, agli spazi (che non possono non essere predefiniti) della sua attuazione.

Vero è che la carta di nuovi programmi per la superiore viene oggi giocata, sul terreno politico, come strumento in grado di accelerare una prospettiva di riforma. Ma non è delle intenzioni politiche che sto qui discutendo, bensì delle restrizioni che la loro mancata realizzazione fa già adesso pesare sulla confezione del testo.

E che di restrizioni si tratti lo mostra abbondantemente il caso della scomparsa della storia antica (per non parlare di Manzoni). I difensori di questa proposta, che fa giustizia di una pesante tradizione ginnasiale, ragionano entro una prospettiva di innalzamento dell'obbligo e di unitarietà della struttura di formazione: sono dunque nel giusto quando denunciano l'assurdo di un curriculum destinato a concludersi, almeno formalmente, con uno studio del periodo storico più lontano. Ma non si può negare una parte di ragione ai critici di questa proposta, ai quali va ricono-

sciuta la coerenza di proporre come modello prioritario ed esemplare quella della licealizzazione classica. Insomma, se si fa giocare l'argomento della lingua e della cultura classica, che in questo curriculum trovano e probabilmente troveranno nel futuro una degna collocazione, è impossibile che si rinunci al quadro di conoscenze storiche e storiografiche coordinato con tale impianto. E d'altro canto: è giustificato proporre a dei giovani orientati a lasciare la scuola dopo il completamento dell'itinerario obbligatorio una terza versione della storia antica? Com'è evidente, si tratta di interrogativi destinati a restare aperti, in quanto sopravanzano le possibilità teoriche e pratiche di un programma.

L'opinione pubblica ha avuto modo di misurarsi con questi problemi a proposito della questione «storia» e di quella, parallela, rappresentata dal romanzo manzoniano (materie sulle quali pesa il grosso carico delle proiezioni ideologiche), ma non occorre uno sforzo eccessivo per immaginarne la riproposizione, con i medesimi effetti laceranti, in ordine a buona parte dei settori toccati dal futuro programma «illegittimo», il quale in ogni caso dovrà affrontare i nodi della continuità-discontinuità con gli insegnamenti previsti dall'assetto della scuola media, e con quelli relativi ai suoi spazi di elezione (diversi, a seconda che prevalga l'opzione di una scuola unitaria o la riproposizione di alcuni dei modelli esistenti sul piano degli indirizzi, o ancora il loro annullamento parziale in favore di una generica uniformità culturale, nella materie di base: tre soluzioni alle quali la proposta attuale fa contemporaneamente e talora confusamente riferimento).

Altre questioni si pongono sul terreno dell'identificazione dei profili professionali dei docenti destinati a veicolare il programma. Ancora una volta, vale il riferimento a quanto è avvenuto sul fronte della scuola primaria. Ma con una importante puntualizzazione: la figura del maestro è tradizionalmente composta, in quanto costituisce il punto d'incontro di una generica preparazione pedagogica e di una limitata preparazione disciplinare. La proposta di programma ha giocato su questa duplicità, affidando alla componente pedagogica il compito di colmare le carenze che si registrano in ordine alla preparazione disciplinare (salvo la significativa eccezione rappresentata dall'insegnamento della lingua straniera, che il programma espressamente prevede, ma che non si può prevedere che possa essere assicurata al di

fuori di una specifica preparazione culturale: di qui la scelta di seguire, in questo settore, una procedura diversa).

Nel caso dell'insegnante della superiore viene a mancare lo sfondo comune assicurato da una formazione pedagogica in grado di far fronte, da sola, alle novità disciplinari (soluzione che funziona solo in astratto per l'elementare e che comunque serve da copertura della miseria delle iniziative di qualificazione fin qui intraprese: viene infatti da chiedersi, tanto per fare un solo esempio, come il maestro formato dagli attuali istituti magistrali e superficialmente sollecitato da un aggiornamento di stampo tradizionale, possa affrontare positivamente la sezione di programma dedicata all'educazione al suono e alla musica, carica di elementi disciplinari assolutamente nuovi. Ma le risorse dell'immaginazione pedagogica sono inesauribili, sotto il cielo della nostra scuola...).

Dunque, all'insegnante della secondaria superiore manca questa risorsa. E la sua preparazione risulta rigidamente specialistica, costruita com'è su percorsi disciplinari che già non rispondono, o rispondono male, ai compiti formativi definiti dai programmi vigenti. Mettere in discussione un tale orientamento equivale a mettere in discussione l'assetto degli studi universitari, il che non è certo sbagliato: ma si tratta di un compito di ampia portata politica, che non può esser caricato sulla fase di elaborazione e di prima attuazione di un programma scolastico. Di qui il pericolo costituito dal profilarsi di una sorta di retroazione della struttura più forte su quella più debole, secondo una logica che è destinata a tarpare le ali al cambiamento.

Si aprono, ancora una volta, due possibilità, ugualmente rischiose: o dar vita ad un testo che non corrisponde all'attuale ordinamento degli studi universitari, oppure avvicinare i due mondi, abbassando il livello di elaborazione del programma scolastico.

Sul fronte dell'elementare che, ricordiamolo, si presenta in termini assai meno complessi, dato che non è ancora vigente la formazione universitaria del maestro, una tale contraddizione è stata affrontata puntando sulla carica ambigua dell'aggiornamento e chiamando genericamente in causa la stessa università (che, sarà bene ricordarlo, non prevede tra i suoi compiti istituzionali quello della formazione continua degli insegnanti: le è consentito occuparsi di questi problemi, come di tanti altri ugualmente

importanti, ma solo sulla base di ben precise convenzioni. E di queste non si è avuta finora notizia).

Tentare la stessa soluzione per la secondaria non farebbe altro che ingigantire le contraddizioni.

Un solo esempio: la presenza degli insegnamenti linguistici nei corsi di laurea in materie letterarie è ancora oggi del tutto marginale, mentre le tradizionali materie storico-critico-letterarie mantengono il ruolo egemonico ereditato dalla tradizione; se, come già emerge dalla bozza attualmente in circolazione, il futuro programma per la superiore concederà molto più spazio alla prima dimensione (arrivando addirittura ad inglobare la seconda), basterà un provvisorio piano di aggiornamento a colmare questa grave lacuna nella cultura di partenza dei docenti? Oppure, non sarà più comodo inserire, nella versione definitiva del testo, delle aperture alla dimensione letteraria che confermino la struttura attuale della formazione universitaria, scaricando l'onere di una formazione linguistica sulle spalle degli stessi docenti? Questa soluzione, che allo stato attuale appare la più facilmente praticabile, non metterà in discussione la scelta più coerente e legittima, a livello di formazione del docente, quella di concedere uno spazio specifico alla cultura linguistica, rispetto a quella letteraria?

Da quanto ho detto emerge che l'attuale fase di confezione dei programmi tende a caricarsi di elementi «di disturbo» che possono ridurre gli spazi di libertà dell'elaborazione. Questo fenomeno è molto probabile che interesserà non solo il problema della definizione del sistema di discipline della futura scuola secondaria superiore, ma anche la qualità interna a ciascun ambito disciplinare, data l'attuale non corrispondenza tra corsi di laurea, classi di concorso per accedere al ruolo docente, e compiti didattici degli insegnanti, a cui si aggiungerà l'elemento di confusione rappresentato da un incremento di squilibrio tra le discipline inserite nelle classi di concorso e quelle nuove previste dal programma scolastico.

Quest'ultimo interrogativo riguarda non solo l'identità del docente destinato a insegnare la materia «nuova» (eventualmente assieme ad altre), ma anche il contorno culturale e professionale del docente impegnato ad insegnare la materia tradizionale, che il programma rinnova nel suo impianto disciplinare.

Fin qui mi sono misurato con il peso che i problemi irrisolti

sul piano istituzionale scaricano sulla confezione del programma.

È evidente che tali contraddizioni peseranno anche sulle fasi della sua attuazione, riducendone la portata innovativa (come è già avvenuto per l'elementare).

Riprendendo l'esempio già proposto, se la versione definitiva del testo di italiano per il biennio, come è nella proposta, darà priorità al gruppo delle discipline «linguistiche» (linguistica generale, storia della lingua, sociolinguistica, psicolinguistica, semiotica, ecc.), attribuendo un riconoscimento politico alle più recenti generazioni di grammatiche e di antologie scolastiche, è probabile che, in una dimensione di aggiornamento, tali discipline risulteranno agli occhi di tanti insegnanti niente più che sussidiarie rispetto a quelle rappresentate dalle tradizionali storie e critiche letterarie; quindi la priorità affermata in teoria verrà disattesa dalla pratica. Oppure tra i due blocchi di sapere verrà a determinarsi un infruttuoso (e didatticamente disastroso) regime concorrenziale (ne abbiamo avuto un anticipo con la squallida discussione su Manzoni).

Molto potranno fare, a questo proposito, e molto stanno già facendo gli editori più onestamente impegnati sul terreno dello svecchiamento disciplinare e didattico della scuola. Ma anche qui non mancheranno elementi di contraddizione. Infatti, fino ad oggi la produzione per la scuola è risultata nettamente divisa in due: da una parte i testi «eterni», tramandati da una generazione all'altra, strumenti «sicuri» perché conosciuti dall'allievo e poi confermati dall'allievo in cattedra; dall'altra i testi decisamente innovativi, destinati alla parte più impegnata del corpo docente, quella disposta a colmare autonomamente (e spesso fuori dei circuiti universitari) le carenze di preparazione. Se i programmi saranno nuovi, almeno in buona parte, anche i libri, tutti i libri, dovranno nel giro di pochi anni rinnovarsi (diversamente da quel che sta accadendo a livello di elementare). E si porranno grossi problemi riguardo al loro utilizzo, risultando insufficiente il volontarismo dei singoli, che fino ad oggi ha assicurato una presenza non trascurabile dei sussidi più avanzati (si pensi allo spazio conquistato dalla manualistica di derivazione statunitense e inglese nell'ambito delle scienze naturali). Di fronte a questi ostacoli non mancheranno certo, nel panorama variegato della nostra editoria scolastica, proposte che punteranno ad una drastica riduzione degli elementi innovativi, e quindi pressioni in

favore di una restaurazione delle antiche consuetudini professionali e culturali. A ciò si aggiunge il fatto che l'indeterminatezza a cui si va incontro per quanto riguarda la definizione delle cattedre, il che vuol dire il profilo professionale dei docenti, spingerà non pochi editori, presenti oggi sul mercato con testi tradizionali e sicuri, a confermarli nella sostanza, secondo una logica che è stata parzialmente premiata nella scuola media (come mostrano i casi della matematica, del ritorno all'ovile della grammatica italiana e del mantenimento dell'immagine di una antologia intesa non come universo di testi ma come universo di esperienze), e che a livello di secondaria superiore avrà effetti più laceranti.

Per non dire poi dell'insieme di questioni che si porranno con la redistribuzione dei docenti all'interno del nuovo quadro scolastico, con la messa a punto di nuovi orari e con la ridefinizione dell'immagine dei singoli istituti: aspetti il cui governo richiederebbe garanzie sicure, diverse da quelle fornite da uno strumento istituzionalmente debole come il programma.

Insomma, non ho dubbi sul fatto che il futuro testo sarà culturalmente avanzato, e che risulterà «bello». Quello che temo è che sul testo prevarrà il contesto e che l'eventuale bellezza del programma non troverà il modo di tradursi in bontà.

Mi auguro di essere smentito dai fatti.

IV
PAROLA, IMMAGINE,
SUONO DENTRO L'ORALITÀ SECONDARIA

1. Nel saggio *Oralità e scrittura*, che ho altre volte richiamato, Walter Ong ha un'intuizione felicissima. Definisce la nostra come un'era caratterizzata dall'oralità di ritorno, o «secondaria»: la radio, la televisione, il telefono (e, aggiungerei, il cinema sonoro) debbono la loro esistenza alla scrittura e alla stampa, cioè sono mezzi profondamente impregnati dello stile conoscitivo che si accompagna alla diffusione della parola scritta e dell'immagine a stampa, e nello stesso tempo veicolano un flusso permanente di oralità, assai diverso, comunque, da quello tradizionale. Nell'oralità primaria, come ci ricorda Giorgio Raimondo Cardona in uno dei suoi ultimi scritti (cfr. la recensione della traduzione italiana di Goody, *La logica della scrittura e l'organizzazione della società*, in *L'Indice*, n. 8, ottobre 1988, p. 7), ogni elemento si presenta strettamente collegato agli altri e contestualizzato alla situazione in cui viene proposto: «il flusso scorre e non è più possibile tornare su quanto è stato detto»; su di esso non è dunque possibile «l'analisi puntuale, l'esegesi, la critica testuale».

Ma con l'elettronica, che permette di decontestualizzare la parola detta, di esaltarne la componente sonora a rafforzamento e talora anche a discapito di quella linguistica, e soprattutto di riprodurla in copia, l'oralità acquista alcuni dei caratteri che tradizionalmente appartenevano solo alla scrittura (quella a stampa, direi, più che quella manuale). Anche le performances orali diventano, nell'era elettronica, dei «testi», cioè degli eventi che è possibile sottoporre ad analisi, al confronto fra le parti, all'individuazione dei principi grammaticali sottostanti.

Ciò implica che tanto il fruitore quanto il produttore di oralità secondaria dispongano (non importa a che grado di consapevolezza) di schemi mentali adeguati ad un impegno di «testualizzazione» della lingua (e delle lingue). Altrimenti non entrano nel circuito comunicativo. E l'esperienza mostra che le aree che tale circuito attualmente non riesce a toccare sono assai ridotte. Segno che sta nascendo una nuova forma di intelligenza collettiva, certamente meno elaborata di quella che distingueva la cerchia dei «colti» dentro le società ristrette della tradizione, ma pur sempre provvista di elevati strumenti dialogici. Ricorrendo ad una formula dal significato intuitivo, potremmo sostenere che per muoversi dentro i mondi della comunicazione sociale l'individuo deve far leva su una «mentalità alfabetica», cioè su un'organizzazione cognitiva all'interno della quale agiscono alcuni strumenti di tipo formale che fino a ieri appartenevano solo a chi operava dentro il mondo della scrittura.

Questo è un tema politico al quale la scuola dovrebbe esser sempre attenta e vigile, se non altro perché lo sviluppo dei mezzi della comunicazione sociale tende continuamente a ridefinire il rapporto tra oralità e scrittura, e quindi a ridiscutere gli equilibri che fungono da principio di identificazione dei suoi compiti di «scuola».

Se, come qui propongo, si adottano gli schemi di analisi che derivano dalla formula dell'«oralità secondaria», l'intero territorio ne riceve uno scossone e, di conseguenza, la stessa dicotomia di cui si è detto perde di valore. Non è detto che gli effetti di tale revisione vadano tutti a vantaggio dell'oralità, o meglio di quel che si intende con questo termine, quando lo si fa coincidere con uno scambio linguistico di tipo frontale. Al contrario, proprio i caratteri «formali» dell'oralità «di ritorno» veicolata dai mass media costituiscono dei fattori di avvicinamento tra i due mondi tradizionalmente separati: le vie della voce da un lato e dall'altro le forme comunicative più astratte e decontestualizzate, quelle che si servono della parola scritta.

Che la scuola italiana non vada in questa direzione e non intenda assumersi il compito di affrontare il nuovo scenario comunicativo, ma si attardi nella contemplazione di modelli di oralità rurale, auspicando che la voglia di scrivere scaturisca liberamente nell'animo del fanciullo o del ragazzo, così come presume zampilli liberamente in lui il bisogno di comunicare per

via orale, costituisce un grosso problema, scientifico, storico e politico, che qui non è possibile affrontare. Mi limito dunque a denunciarlo come un ostacolo «pedagogico», come una posizione di comodo che consente all'insegnante di dividere la cultura del giovane, astrattamente e rigidamente, in due sezioni: quella di pertinenza della scuola (coincidente con le forme tradizionali della scrittura) e quella di cui la didattica non si occupa (coincidente con le vecchie e le nuove dimensioni dell'oralità).

Tutto funziona, o meglio sembra funzionare se si continuano a tenere separati i due mondi. Se invece li si avvicina, secondo un processo che i mass media mettono in atto nel loro funzionamento quotidiano, allora la distinzione salta (prima fuori poi anche dentro la scuola).

La revisione in atto (certamente più praticata che teorizzata) è ormai di portata generale e coinvolge anche i versanti alti della produzione scritta. Bastino due esempi.

Attraverso quali procedure Giulio Einaudi ha redatto il suo recente volume di memorie? Ce lo svela Severino Cesari sull'inserto domenicale de *il Manifesto* (16 ottobre 1988, p. 9): «molte riscritture finali, ma la nascita? Scopro che si deve...a uno straordinario meccanismo *orale*, sorprendente e poetico, per questo signore della pagina scritta. Metà del libro l'ha raccolto al telefono Liliana Rampello, senza registratore, con Giulio Einaudi che ogni sera alle sette “non seduto sul letto, in posizione orizzontale, da seduta psicoanalitica”, dettava. Il giorno dopo lei mandava i pezzi, scritti a mano. Lui controllava, riscriveva. “E la mia memoria funzionava”». Dunque, l'innesto sulla scrittura delle forme più codificate dell'oralità secondaria produce l'effetto di riquilibrare la prima, e non soltanto agendo nella direzione di abbassarne il tasso di elaborazione. Al contrario, la fluidità della parlata telefonica dell'intellettuale, impregnata di pensiero scritto, si può tradurre in un arricchimento della sua attività esplicita di scrittura.

Secondo esempio: la videoscrittura (se ne è discusso in R. Maragliano e L. Vitali, *Videoscrivere in classe*, cit.). Si tratta di una «nuova frontiera» comunicativa, la cui attenta presa in considerazione dovrebbe permetterci di cogliere l'avvicinamento tra l'universo dello scritto e quello dell'orale. Basterà, in questa sede, segnalare che il minore attrito che il computer esercita (almeno rispetto agli altri mezzi di scrittura) fra soggetto e testo, la facilità

compositiva e realizzativa che si accompagna al suo uso, la velocità di esecuzione che lo caratterizza, sono fattori che tendono a far coincidere il ritmo della scrittura con quello dell'ideazione, e più in particolare a far agire la parola scritta con la stessa rapidità e la stessa flessibilità (quanto a revisioni, cancellature, ripensamenti) della parola parlata. Non solo. Le esperienze condotte nell'ambito della scuola di base (documentate nel testo citato, cui rimando il lettore curioso) mostrano che le caratteristiche di fondo che fanno della videoscrittura un potente strumento per la rielaborazione (per la ri-scrittura) dei testi vengono tanto più esaltate quanto più si invitano gli allievi a «scrivere» e «trascrivere» testi che appartengono al repertorio dell'oralità secondaria (quella radiofonica e televisiva, per intenderci) e che essi conoscono spesso in diverse versioni (solo sonorizzati, solo visualizzati, oppure audiovisualizzati: di uno stesso slogan pubblicitario esistono generalmente più codificazioni, e in ciascuna di esse, cambiando il veicolo, tende a cambiare la natura del testo, senza che per questo esso sia posto in una condizione di isolamento, come generalmente capita con il testo scritto; al contrario non c'è messaggio pubblicitario che viva al di fuori di fittissimi meccanismi di richiamo, di parafrasi, di citazione). Né va trascurato il fatto che l'attività di editing che la videoscrittura stimola nell'utente (per quanto riguarda la scelta dei caratteri, la disposizione dei segni nello spazio, il rispetto dei fondamentali criteri redazionali: tutte operazioni che qualsiasi programma di videoscrittura consente di governare) tende ad avvicinare la veste dei suoi prodotti a quella dei prodotti che circolano nel mondo della comunicazione ufficiale, all'interno dei quali l'integrazione tra segno, disegno e suono assume un ruolo fondamentale. Insomma, videoscrivere è come giocare dentro l'odierno universo testuale, dove le sovrapposizioni tra scritto e parlato, tra sonoro e visivo, tra immagine propriamente detta e immagine della scrittura creano una rete fittissima di rimandi e di reciproche sollecitazioni.

C'è un ulteriore aspetto che conviene far notare, a proposito dell'oralità secondaria, anche se questo ci porta ben oltre le notazioni di Ong: vi ho già fatto cenno, ma preferisco trattarlo, brevemente, in modo esplicito. Alludo al fatto che l'oralità decontestualizzata dell'elettronica porta la parola, in frequenti casi, a stringere un rapporto molto intimo con l'immagine: non

con quella «naturale» che caratterizza l'oralità primaria, ma con quella «artificiale», stilizzata e estetizzante, propria della componente visiva che opera dentro lo spazio della comunicazione elettronica. Il dibattito attuale sulla cosiddetta «tv-verità» è a questo proposito salutare, perché consente di portare ad un livello di consapevolezza più estesa quel che fin qui sostenevano solo gli addetti ai lavori: vale a dire che – come sostiene Carlo Sartori in *La grande sorella*, Milano, Mondadori, 1989 –, la televisione, esaurito il compito tradizionale di documentare la realtà, tende oggi a fungere come elemento modificatore o costruttore del reale, tende insomma a medializzarlo o, meglio, ad autorizzarne soltanto il lato di conoscenza che passa attraverso il suo filtro di medium. Un discorso di questo tipo, come vale per l'intero linguaggio audiovisivo, vale anche per ciascuna delle sue componenti: l'immagine tv è intesa non più come «immagine del mondo» ma, direttamente, come «mondo»; è pur sempre un'immagine artificiale, «composta», «costruita», e questo la gente lo sa (anche perché dentro il linguaggio agiscono dei sistemi autocorrettivi: si pensi al «moviolone» usato nelle immagini sportive, che consente di correggere non solo gli errori arbitrari ma anche quelli prospettici del telespettatore ingenuo); segno allora – e questa è una grande «verità» – che il rapporto tradizionale tra rappresentazione e mondo si va modificando nel profondo, e che, di conseguenza, ognuno di noi impara anche dalla televisione ad essere più critico e dubbioso, non solo riguardo alle rappresentazioni, e le immagini, ma anche riguardo alle (presunte) realtà.

2. C'entrano queste considerazioni con il problema della musica e del rapporto che essa instaura oggi, malgrado la scuola direi, con i giovani? Credo proprio di sì.

Perché anche il lettore (non necessariamente impegnato nel settore) se ne convinca, o perché si convinca che questi non sono argomenti facilmente accantonabili, gli propongo di seguirmi su alcune sintetiche linee di ragionamento.

Primo ragionamento: musica tonale e scrittura.

La musica «dotta», che costituisce la parte più nobile della tradizione storica nel settore, si costituisce come espressione artistica nell'era «tonale», cioè dal Seicento alla fine dell'Ottocento, proprio in funzione della matrice cognitiva rappresentata dalla

scrittura. Tra le ristrette schiere degli esperti e dei dilettanti è lo spartito a caratterizzare le vie e le forme della diffusione di materiali musicali. Il compositore scrive musica, l'esecutore la legge, interpretandola; accedere ai meccanismi linguistici della musica comporta in primo luogo, per il dilettante, l'acquisizione degli schemi della notazione. Del resto, le leggi fondamentali della melodia e dell'armonia tonale sono pensabili solo all'interno dello spazio mentale della scrittura: sono il frutto di analisi, di confronto, appunto di una «composizione» di elementi.

Ma in ogni caso il rapporto tra scrittura e musica non è, in questa fase, totale e ugualmente chiuso in tutti i generi della musica dotta.

Anzi, alcuni di essi si caratterizzano proprio come tentativo di riscattare l'oralità dalle gabbie della scrittura: si pensi alla fortuna del melodramma, che nasce, in un periodo di grande e incontrastata fortuna della stampa, come momento di liberazione della parola sonora, sfociante in canto, dalle restrizioni della parola senza suono della scrittura.

Non solo. Il fenomeno del virtuosismo musicale e canoro, che coincide storicamente con i tre secoli di cui si è detto, rappresenta un altro modo di liberare l'«oralità» dell'improvvisazione dalle gabbie di un «testo» rigidamente inteso come documento scritto.

Tutto ciò ha determinato una serie di conseguenze che ancora si fanno sentire nello scenario artistico. Vediamole:

– la divisione tra musica strumentale e musica vocale, che continua ad operare non solo sul versante economico ed organizzativo, ma anche su quello della cultura e del consumo, e che riflette un giudizio di valore ha certamente a che fare con il diverso peso che nei due ambiti assume la dimensione della scrittura (più rilevante nel primo che nel secondo, il quale, di conseguenza, perde di nobiltà rispetto all'altro);

– gli spazi innovativi che l'interpretazione si è andata conquistando, anche per effetto dei mass media e quindi dell'enorme impulso alla circolazione che è venuto dalla musica riprodotta (in disco, in cassetta, in compact, alla radio, alla televisione), tendono ad essere regolamentati, almeno per quanto riguarda il riuso del repertorio standard, dalle forme della scrittura;

– i programmi di alfabetizzazione formale (sia negli ambiti

dell'istruzione musicale, fondamentalmente nel conservatorio, sia nei settori dell'educazione musicale, cioè nella scuola di base) riservano un posto di rilievo all'apprendimento della lettura (e della scrittura);

– si fa difficoltà a pensare ad una competenza musicale che non preveda la capacità di leggere e scrivere e si mantiene una certa diffidenza nei confronti di espressioni artistico-musicali (come il jazz) in cui il rapporto tra creatività mediata dalla scrittura e creatività esecutiva (l'improvvisazione) favorisce il primo polo, o comunque si è disposti ad accettare di tali espressioni solo i documenti dentro i quali è preponderante il peso della scrittura (si pensi alla stima che fino a qualche tempo fa incontravano, anche presso ambiti colti europei, il jazz «sinfonico» di un Duke Ellington oppure gli adattamenti di musiche settecentesche proposti dal Modern Jazz Quartet).

Secondo ragionamento: virtù e vizi del disco.

Tutto ciò non ha impedito che i fondamenti dell'edificio cominciasse a vacillare, nel passaggio tra Ottocento e Novecento, per effetto di una serie di sommovimenti interni ed esterni al campo musicale; e che nel nostro secolo crollasse in buona parte.

Non è il caso di parlare qui del fenomeno rappresentato dall'uscita dalla dimensione tonale: si aprirebbe un discorso specialistico. Basterà accennare al fatto che un tale processo ha investito anche il rapporto fra musica e scrittura e ha messo in crisi gli equilibri tradizionali: tra i settori di ricerca della musica del nostro tempo va annoverata l'esplorazione di nuovi criteri di scrittura ed anche di modelli produttivi che prescindono da questa mediazione.

È il caso invece di accennare agli aspetti esterni, cioè all'effetto indotto, sull'universo artistico e ovviamente su quello dell'intrattenimento, dall'invenzione e dalla rapida, massiccia diffusione della musica registrata.

In un certo senso il disco è un prodotto della cultura scritta, perché veicola musica che perlopiù è anche scritta e perché la tecnologia che lo fa funzionare è il prodotto di una società altamente alfabetizzata; in un altro senso esso si distacca da questa matrice e aderisce alle dimensioni dell'oralità, in quanto tesauro di musica eseguita, e la mette a disposizione di un utente

che può essere anche analfabeta, musicalmente parlando, almeno nel senso tradizionale.

Cerchiamo di cogliere le caratteristiche di questo nuovo utente. Si tratta di un soggetto che eventualmente non sa leggere, ma al quale il mondo dei suoni organizzati e l'intero repertorio storico-musicale non sono più preclusi come tendevano in buona parte ad essere prima della svolta della registrazione. È soprattutto un fruitore di musiche che può, grazie al disco, farsi una competenza anche vastissima, raccogliendo una vasta enciclopedia di esperienze, senza mai uscire dalla dimensione dell'ascolto, cioè dell'oralità. Naturalmente, perché questa sua competenza abbia un ampio respiro conoscitivo e una forte potenzialità scientifica, le si renderà necessario, ad un certo punto, un salto di qualità: il nostro dilettante dell'ascolto dovrà entrare nella dimensione della lingua e della musica scritta. Ma, questo è certo, vi entrerà con un orecchio diverso da quello di chi ha vissuto la sua prima esperienza conoscitiva della musica come esperienza di apprendimento del sistema di notazione. E se egli è anche un esecutore, soprattutto di strumenti elettronici e di musiche d'oggi, non è detto che saper leggere il pentagramma risulti per lui così fondamentale come lo era per un esecutore dell'Ottocento, o come lo è per un esecutore odierno di musica ottocentesca.

Che poi la diffusione del disco produca una sorta di feticismo dell'attimo fuggente, dell'oralità pura conservata grazie alla scatoletta sonora, è un'altra faccia del problema della continua crescita, in densità culturale, dell'oralità secondaria: essa si lega allo scotto, che oggi è necessario pagare, se si intende dare alla musica un significato sociale ampio, corrispondente alle potenzialità dei mass media. Sulle forme estreme alle quali porta questo fenomeno ha recentemente sviluppato alcune illuminanti considerazioni Pierre Boulez: «...si osserva non soltanto una certa polarizzazione sul passato, ma persino una polarizzazione sul passato nel passato, per quanto riguarda l'interprete. È chiaro, l'estasi si raggiunge sentendo l'interpretazione di una certa opera classica da parte di un interprete scomparso da decenni; ma l'estasi raggiunge apici orgasmici quando ci si può riferire all'interpretazione del 20 luglio 1947 o del 30 dicembre 1938. Vediamo profilarsi una pseudo-cultura del documento basata sull'ora squisita e sull'attimo fuggente, che ci ricorda al contempo la fragilità e la perennità dell'interprete divenuto immortale e che

quindi rivaleggia con l'immortalità del capolavoro. Tutti i misteri della Sindone di Torino più tutti i poteri della magia moderna» (v. M. Foucault e P. Boulez, «Messieurs, faites vos jeux», in *Leggere*, n. 5, 1988, pp. 40-45). Insomma, nel momento in cui diventa «cosa» e quindi (nella nostra società) «merce» – e questo avviene in modo massiccio tramite la diffusione dei supporti che veicolano suoni – la musica incorpora in sé i vantaggi e gli svantaggi della nuova condizione: il massimo della circolabilità come vantaggio, la tendenza a creare zone di feticismo, come svantaggio.

Ovviamente, non è incrementando l'aspetto più caduco di questa nuova condizione culturale (quello che comunque assicura, per oggi, la sopravvivenza delle sale da concerto e dei teatri d'opera) che si riuscirà a realizzare l'obiettivo ambizioso di elevare e raffinare la cultura musicale di massa. Ma va anche detto che un tale esito non potrà mai essere realizzato se ci si ostina (molti continuano a farlo) a rimpiangere il mondo che ci siamo lasciati alle spalle, e se non ci si impegna ad analizzare come la diffusione di musiche riprodotte abbia modificato in profondità l'accesso dell'individuo al mondo dei suoni.

Terzo ragionamento: l'immagine nella musica.

Come ho già osservato, l'oralità secondaria cerca un rapporto positivo con l'immagine, al fine di compensare l'effetto di decontestualizzazione prodotto da ciò che R. Murray Schafer (in *Il paesaggio sonoro*, cit.) chiama «schizofonia», cioè la frattura esistente tra il suono originale e il suono che ci arriva per via elettroacustica.

Un fenomeno analogo si viene determinando nell'ambito musicale. Che la musica veicolata dai mezzi della comunicazione sociale approdi «naturalmente» (ma, non dimentichiamolo, servendosi di strumenti artificiali) alla dimensione visiva, è ormai un dato incontrovertibile.

Esso disturba quanti, più o meno consapevolmente, rimpiangono una società ordinata dove anche l'accesso alla musica era ordinato (cioè riservato ai ceti che imponevano il loro ordine alla società): i critici si scandalizzano perché i pubblicitari utilizzano Beethoven allo scopo di dare autorevolezza sonora alla visualizzazione di una carta igienica, o perché i giovani sono immersi in uno spazio musicale a loro avviso monotono, assor-

dante, e «accecante»; e trovano consenso nei settori più retrivi dell'opinione pubblica, a cominciare da quello strato di frequentatori delle sale da concerto che si presentano agli appuntamenti con la «Musica» tanto forniti di caramelle da scartare negli inevitabili momenti di noia quanto sprovvisti del più semplice schema di intelligenza dell'«evento».

Verrebbe da rispondere ai nuovi cavalieri dell'Apocalisse: forse che gli spazi e gli ambienti sonori entro cui si formano i giovani di cui parlate sono quelli di Bach o di Haydn? proprio voi «critici», che puntate tanto sull'impegno di divulgazione, e che tanti meriti acquisite nel settore, non vi accorgete che condannando l'uso commerciale della musica (come fa Roman Vlad, quando, dalle pagine di *Musica e Dossier*, lancia strali contro la spottizzazione del repertorio musicale colto) e anche il suo uso ambientale (come fa Boris Porena, in *La musica*, Roma, Editori Riuniti, 1988, che ammette di non essere mai entrato in una discoteca, ma nello stesso tempo dà dei giudizi definitivi sul fenomeno) rischiate di negare ogni fondamento al discorso didattico perché prescindete da un'analisi realistica del quadro di esperienze del soggetto «giovane», al quale peraltro intendete rivolgervi?

Evidentemente su questo fronte agiscono dei blocchi ancestrali, non diversi da quelli che emersero dentro la ristretta cerchia dei cultori della musica quando il melodramma, cioè una musica «visualizzata» oltre che «parlata», fece la sua prima comparsa, quattro secoli addietro. Blocchi ulteriormente rinforzati dal fatto che il pregiudizio antivocalistico (e antidescrittivistico) della musica sinfonica ottocentesca è diventato senso comune.

Del resto, quanti critici musicali sono stati capaci, dal 1940 ad oggi, di reagire intelligentemente alla grossa, e tutt'altro che banale provocazione rappresentata da *Fantasia* di Walt Disney? Quanti sono consapevoli del fatto che una parte non esigua della generazione adulta che oggi opera attivamente dentro il campo musicale vi è approdata attraverso itinerari cinematografici? Quanti sono disposti a riconoscere che i nuovi spazi di ascolto e di visione della musica stanno via via mettendo i presupposti per una nuova antropologia, in quanto modellano l'orecchio (e l'occhio) delle generazioni giovanili, dei piccolissimi soprattutto, secondo modalità inusitate? Quanti hanno preso in considerazione il fatto che la quasi totalità della musica rock che il giovane

consuma avidamente ha una preponderante componente vocale?

Ancora verrebbe da rispondere a quanti continuano a fare dell'aristocrazia musicale l'unico parametro di riferimento: forse che le vostre strategie per interessare i giovani alla musica dotta, piene di mezzucci come l'aneddoto, il pezzullo descrittivo, lo stereotipo dell'ispirazione romantica, sono più efficaci di quella disneyana, che almeno mette l'orecchio e l'occhio a contatto con una musica tendenzialmente compiuta, o del lavoro del pubblicitario, che gioca sulla continua risemantizzazione del repertorio musicale?

Quello dell'integrazione di musica e immagine è un fatto concreto, oggi: un dato da cui partire e non un elemento da rimuovere con disprezzo.

E non è un caso che questa apertura della musica alla componente visiva abbia dato le sue prove migliori proprio nell'ambito della musica giovanile o dei messaggi che colpiscono soprattutto le fasce giovanili: i *videoclip* e la pubblicità (quest'ultima fin troppo studiata, ma raramente con un'adeguata attenzione alla componente musicale e, più in generale, alla musicalità del linguaggio visivo-sonoro che le è proprio).

Quarto ragionamento: una nuova trasparenza musicale.

Su un piano più esplicitamente teorico, le considerazioni che ho fin qui sviluppato possono essere ricollegate all'esigenza di rivedere i criteri correnti di concettualizzazione e di interpretazione della cultura massmediologica. Per quanto riguarda la dimensione musicale credo che possano essere accettate, come utili provocazioni e come stimoli ad andare avanti, le riflessioni che Gianni Vattimo (in *La società trasparente*, cit.) ha proposto in ordine alla società postmoderna e al ruolo che in essa gioca la comunicazione sociale. Se, seguendo questo tipo di indicazioni, si riesce ad uscire dallo schema ancora dominante, che vede nella riproduzione tecnica del prodotto artistico una copia che in un qualche modo tenta di adeguarsi ad un ideale statico e rigidamente definito, senza peraltro riuscirci, e si comincia a cogliere nello spazio della musica riprodotta una forma originale di comunicazione estetica, basata sul fitto incrocio e sull'accavallamento dei testi (dove la dimensione della parafrasi, di quella che storicamente si chiamava «parodia», assume un ruolo centrale e dove si registra la caduta, già ampiamente consumata nell'ambito del

rock, della distinzione tra prodotto originale e interpretazione), ne dovrà sortire l'idea di un nuovo «senso comune» e di conseguenza la necessità di cambiare sistemi di riferimento: per dirla con una formula, sarà giocoforza superare le resistenze adorniane nei confronti della musica riprodotta e accogliere i modelli di analisi proposti, per esempio, da un Benjamin. «I mass media, in effetti, conferiscono a tutti i contenuti che diffondono un peculiare carattere di precarietà e di superficialità; esso urta duramente contro i pregiudizi di un'estetica sempre ispirata, più o meno esplicitamente, all'ideale dell'opera d'arte come "monumentum aere perennius", e dell'esperienza estetica come esperienza che coinvolge profondamente e autenticamente il soggetto, creatore o spettatore. Stabilità e perennità dell'opera, profondità e autenticità dell'esperienza produttiva e fruitiva sono certo cose che non possiamo più aspettarci nell'esperienza estetica tardo-moderna, dominata dalla potenza (e impotenza) dei media. Contro la nostalgia per l'eternità (dell'opera) e per l'autenticità (dell'esperienza), bisogna riconoscere chiaramente che lo *shock* è tutto ciò che rimane della creatività dell'arte nell'epoca della comunicazione generalizzata».

Su questa forza d'urto concettuale, su questo shock, che la musica esercita dentro il quadro della cultura giovanile, producendo un continuo spaesamento e l'abbandono di sicurezze assolute, occorre mettersi a lavorare fin da oggi, se si intende far fronte (anche in sede scolastica) alla modificazione dei parametri dell'alfabetismo che i mass media stanno rapidamente producendo e alle nuove forme di «trasparenza» e di democraticità dei saperi che essi già ora sono in grado di realizzare (si pensi al fenomeno della musicalizzazione del discorso politico, così presente nell'universo giovanile).

Si tratta di un orizzonte inesplorato, ancora tutto da sondare, come risulta da un'osservazione anche superficiale dell'attuale territorio dell'istruzione e dell'educazione musicale, dove la dimensione tecnologica e quella massmediologica dei fatti musicali non hanno ancora cittadinanza (per fare due soli esempi: nei curricula dei conservatori manca ogni riferimento ai problemi tecnici della produzione-riproduzione musicale; nei libri di educazione musicale per la scuola media, peraltro massicciamente corredati di cassette audio, è rarissimo che venga affrontato il problema di formare il soggetto ad un ascolto «medializzato») e

dove oggi più di ieri si rischia la frattura fra quel che il giovane saprebbe fare e quel che gli si impone di fare.

3. Vediamo di concludere.

Potranno questi soggetti nuovi, immersi in un mondo sonoro dove la musica fa da tappezzeria e da rivestimento di immagini, ma spesso anche da momento generatore di percorsi visivi e linguistici di squisita fattura e di forte valenza estetica (anche se in una dimensione di massa: chi vuole negarlo? chi può rimuovere questo dato?), essere indirizzati verso la conquista della capacità di «ascoltare» – e non solo sentire – musica, di tutti i tipi, senza con ciò pagare il pedaggio costituito dall'abbandono di quanto li tiene più legati al mondo dei suoni organizzati (cioè l'«esserci» tutto elettronico e artificiale del concerto rock, i colori e i giochi di luce delle discoteche, le oniriche fantasie dei videoclip)?

Questa è la sfida che attende chi, fuori e dentro la scuola, vuole vivere il presente della musica senza appaltarne il passato ad uno specialismo tanto geloso e goloso dei suoi bocconi prelibati quanto inadatto a sfamare la nuova domanda di musiche.

Prima che pedagogico o socioculturale il problema, lo ripeto, è antropologico.

Si tratta, a mio avviso, di leggere con spregiudicatezza e nello stesso tempo con aderenza alla realtà l'intreccio tra suoni, immagini e parole entro cui la società dell'oralità secondaria e della scrittura oralizzata colloca la produzione e il consumo di musica. Poi di ideare degli ambienti sonori che favoriscano un approccio intelligente e, perché no?, divertente con i fatti musicali. La via per portare l'orecchio modellato dalle sonorità urbane del rock alla capacità prima di percepire poi di ascoltare un pezzo al clavicembalo o un canto gregoriano è inevitabilmente lunga e carica di insidie: percorrendola, sarà necessario fare dei dolorosi sacrifici, ma vale la pena di impegnarsi, fuori e dentro la scuola.

In caso contrario, la forbice tra la musica falsamente aristocratica e quella bassamente popolare continuerà a divaricarsi, con effetti negativi non solo per la musica, ma per la cultura tutta. È anche per questo che le decine di esperti convocati dal ministro per stendere i nuovi programmi del biennio della scuola secondaria superiore hanno preferito ignorare il problema di

completare in un qualche modo la formazione musicale di base dell'adolescente italiano? È corretto lasciare alle sole leggi del mercato il rapporto di intimità che comunque egli intrattiene con l'universo musicale?

1. Fin dai primi tempi dell'affermazione della stampa il libro destinato all'insegnamento ha occupato uno spazio definito nell'ambito della circolazione dei prodotti culturali e ha acquisito alcune caratteristiche di base: le stesse che ancora oggi, dopo un mezzo millennio, continuano e qualificarne l'immagine e a definirne i possibili usi, rendendo difficile una sua equiparazione all'universo degli altri prodotti a stampa, quelli che con un'espressione tecnica siamo abituati a chiamare «libri di varia».

Si tratta di elementi che hanno a che fare con la qualità culturale del prodotto, con il tipo di operazioni intellettuali che su di esso si compiono, con la particolare rete commerciale che ne garantisce la diffusione.

Per ciascuno di questi aspetti il tratto che più direttamente emerge è quello della «diversità»: per quanto sia diffusa, soprattutto ai nostri giorni, la tentazione di trattarlo alla stregua dell'altro libro, il testo indirizzato ad un impiego didattico mantiene ben ferma la sua autonomia e reagisce ad ogni sorta di appiattimento, anche quando questo tentativo è mosso dall'intento di nobilitarne il profilo.

Con questo non intendo sostenere che siano assolutamente sprovviste di validità le molte analisi che regolarmente fioriscono nel nostro scenario culturale e che per esempio si propongono di saggiare il tasso di modernità dei prodotti librari per la scuola adottando delle categorie scientifiche di tipo «puro», insensibili alle dimensioni funzionali del libro scolastico e al suo rappresentare (nel bene e nel male) una ben definita risorsa per la didattica.

Mi preme invece segnalare la presenza di un ostacolo, che in nessun modo può essere ignorato o rimosso: il libro didattico, prima ancora che un prodotto culturale, rappresenta la condizione perché si affermi una produttività di tipo culturale; è – o vorrebbe essere – uno strumento che garantisce a chi è impegnato in un itinerario di alfabetizzazione la chiave di ingresso dentro l'universo della circolazione sociale dei saperi. Può essere, com'è ovvio, un libro «buono» o anche un libro «pessimo»: ma sarebbe sbagliato approdare a questo giudizio senza porsi il problema di pensare il testo e di vederlo agire, casomai attraverso una simulazione mentale, dentro uno spazio didattico. Cosa che raramente avviene.

La normale dotazione libraria di uno studente italiano dei nostri giorni prevede sia materiali di agevole impiego scolastico, ma appesantiti da visioni scientifiche scarsamente aggiornate, sia materiali che inseguono e ricalcano le più recenti mode culturali, ma che pagano questa loro modernità di facciata con una scarsa utilizzabilità scolastica: e non è un caso che le recensioni che nella stagione primaverile della fioritura delle novità scolastiche si moltiplicano sui nostri fogli, affidate, come sono nella maggior parte dei casi, ad «esperti» disciplinari che valutano i libri «per la scuola» alla stregua dei libri «normali», siano più attente ai prodotti del secondo che del primo tipo. Avviene allora che l'intellettuale specialista di un determinato settore scientifico faccia giustizia della diversità (positiva, cioè fattuale) del libro scolastico e ne normalizzi l'immagine, appiattendola su quella dei libri di varia, e comunichi così al lettore, scolastico e non scolastico, un'idea unilaterale, se non del tutto falsa della natura dei prodotti in discussione.

Occorre invece fare uno sforzo di contestualizzazione, impegnandosi a calare il libro dentro i circuiti reali della sua diffusione e del suo uso, e valutando adeguatamente quello che potremmo chiamare il suo «tasso di scolasticità». Operazione che non può essere compiuta ignorando le tensioni e gli squilibri che attraversano l'attuale universo scolastico e nello stesso tempo chiudendo gli occhi di fronte ad un retaggio storico che ancora pesa sul libro didattico.

2. Affrontando subito quest'ultimo versante del problema ci si troverà a dover riflettere sul fatto che, storicamente, il libro a

stampa destinato all'apprendimento accolse una domanda di alfabetizzazione che era preesistente alla nascita della stampa e che era portatrice di due tensioni sociali, tra di loro eterogenee: da un lato l'imposizione dall'alto di un meccanismo di istruzione rigido, centrato sul processo di lettura e organizzato prevalentemente sulla forma libro; da un altro lato la richiesta dal basso di più avanzati livelli di istruzione per i membri attivi delle comunità sociali interessati ad acquisire la capacità di scrivere, necessaria per far fronte alle sempre più estese mansioni burocratiche. Il libro didattico a stampa accoglie tutti e due questi processi, assicurando, per un verso, un supporto materiale all'alfabetizzazione autoritaria, centrata sulla lettura, e per un altro verso garantendosi degli spazi e dei modi di diffusione vicini a quelli della produzione genericamente «popolare».

Insomma, fin dai primi secoli della sua affermazione (non si dimentichi che il primo libro stampato in Italia fu una grammatica, quella di Donato) il testo didattico si colloca al di fuori dei meccanismi di produzione e di diffusione del testo non didattico: i suoi canali commerciali sono gli stessi dei libretti e degli «avvisi» popolari e i medesimi venditori ambulanti provvedono a diffondere abecedari «per putti» e stampe popolari di vario tipo; la sua immagine «editoriale» è assolutamente povera, la veste dimessa, il formato maneggevole. L'associazione materiale con la nascente stampa periodica ne sottolinea fin dall'inizio il carattere di «materiale d'uso», di «strumento da consumare».

Tutto ciò è ben documentato in un recente saggio di Armando Petrucci («I percorsi della stampa da Gutenberg all'«Encyclopédie»», in P. Rossi, a cura di, *La memoria del sapere*, Bari, Laterza, 1988), che suggerisce anche qualche proiezione sul presente (come quando, dopo aver segnalato che la stampa consentì un allargamento e un raffinamento dei meccanismi di acculturazione, dando vita ad una gran varietà di prodotti didattici, arriva a constatare che «ancora oggi le entrate più sicure e più alte per una casa editrice siano procurate proprio dalla produzione di tipo didattico», *ivi*, p. 154).

Quello che manca ancora oggi, in sede storiografica, è uno studio documentato dei percorsi che l'editoria didattica ha sviluppato nel corso dei secoli, dei modi con cui si è adattata alle trasformazioni dei sistemi scolastici, di come in certe occasioni ha influito sulle stesse strutture istituzionali (per esempio imponen-

do una particolare enciclopedia e delle ben precise partizioni interne ai saperi); tutto ciò senza che il libro perdesse alcuni dei tratti originari (materiale povero, imposto dall'alto, centrato sulla dimensione lettura e perlopiù insensibile alla scrittura, immesso dentro circuiti diversi da quelli del testo «normale», destinato ad usi che talvolta ne stravolgevano in positivo o in negativo la funzione, certamente più vicino – a livello di immagine complessiva – al profilo della stampa periodica che a quello della stampa libraria).

3. Una ricerca di questo tipo non potrebbe eludere un altro aspetto del problema: e cioè il fatto che, in età moderna, l'immagine del libro (didattico e non didattico) ha costantemente accompagnato lo sviluppo della riflessione attorno ai temi della didattica.

Da Comenio, che usava il paragone della tipografia per illustrare come debba funzionare l'insegnamento e come le conoscenze si debbano «imprimere» nella testa dei giovani (la carta sono gli alunni, i caratteri tipografici vengono equiparati ai libri scolastici, l'inchiostro rappresenta la voce dell'insegnante, il torchio è la disciplina scolastica), a Rousseau che sosteneva di «odiare i libri», e, di conseguenza, riduceva al solo *Robinson* la biblioteca del suo Emilio, invitandolo nello stesso tempo a leggere «il libro della natura» e a non perdere tempo dietro la «grulleria» rappresentata dalla scrittura, la «forma libro» non ha mai smesso di agire sulla definizione del campo della didattica e delle sue ripartizioni interne.

Ai confini estremi della teorizzazione didattica troviamo dunque due posizioni che ugualmente non possono prescindere dal modello cognitivo rappresentato dal libro: Comenio organizza la didattica come un testo, Rousseau va addirittura più in là e costruisce gli spazi di una (mitica) educazione naturale in base ai percorsi di un immaginario libro del mondo (con percorsi strutturalmente rigidi come quelli del libro artificiale).

Non so se oggi siamo veramente usciti da questo inprinting. Non so se sia giusto proporsi di uscirne.

So invece che molte delle più recenti teorizzazioni didattiche hanno rinsaldato il legame teorico fra insegnamento e libro, sia in forma diretta (vedi la stamperia didattica di Freinet) sia in forma indiretta (vedi le teorie della programmazione, che si basano su

sistemi di concettualizzazione tipici della cultura scritta, direi di più: di quella a stampa).

Sospetto anche che le fiammate abolizionistiche che di tanto in tanto si registrano sul palcoscenico della scuola, e che invitano l'insegnante a fare a meno del libro, finiscano con il proporre (come faceva Rousseau con Jean-Jacques: ma erano altri tempi!) un docente-libro che diventa, nella sua apparente democraticità, più pericoloso di un libro, se non altro perché non consente all'allievo di fare quel che egli potrebbe volere (contrariamente al libro, che è inerte: può dunque ospitare scarabocchi, se ne possono strappare le pagine per farne palline o barchette, e così via, fino ad interventi più costruttivamente critici).

4. Concludendo, ben venga un atteggiamento realistico nei confronti del libro scolastico (e di una scuola pensata come libro: ne conosciamo forse un'altra?).

Servirebbe a capire cosa va e cosa non va nell'attuale produzione didattica, e dove sarebbe bene concentrare gli sforzi per cambiare ciò che non va. Quelli che seguono sono alcuni dei temi ai quali è auspicabile che nel futuro politici, sindacalisti, produttori di testi, insegnanti, pedagogisti ed esperti di didattica, e (perché no?) recensori vogliano dedicare un po' di attenzione:

a) la più grossa divisione interna che attraversa la scuola italiana è ancora oggi quella che separa il livello primario da quello secondario. L'allargamento dell'obbligo avrebbe dovuto far cadere, almeno in parte, questa distinzione, ma così non è stato. Lo si vede bene sul versante libro: da un lato, all'elementare, il testo d'obbligo, per ora «regalato» dallo Stato, ma poverissimo, rigido, tutto centrato sulla dimensione lettura; dall'altro, alla scuola media, un parco libri sempre più massiccio e ambigualmente moderno. Recentemente una parte della sinistra si è impegnata in una battaglia parlamentare per mantenere lo «status quo», contrastando la prospettiva di abolizione del regime di gratuità fatta propria dalla proposta di legge sugli ordinamenti della scuola primaria: ne valeva la pena, mi chiedo, visto il carattere esiguo e ricattatorio del regalo che lo Stato fa al bambino italiano (una cifra, diluita in cinque anni, che supera di poco il costo di una cartella firmata, o di un buon vocabolario di italiano per la media, e che corrisponde a prodotti di cui sarebbe giusto scandalizzarsi)?

b) siamo continuamente invasi dalle classifiche (più o meno gonfiate) dei più venduti libri di varia. Nulla sappiamo invece della diffusione dei testi scolastici nella media e nella superiore. Eppure in certi casi, più rari e diluiti nel tempo a livello di superiore, più eclatanti anche se concentrati nel tempo a livello di media, ci troveremmo di fronte a tirature sorprendenti, tali da impensierire, se non Eco, Bevilacqua. Se, facendo un po' di sforzi, si possono capire le ragioni che spingono gli editori alla prudenza (alla latitanza) nel comunicare i dati delle adozioni anno per anno, non si comprende perché questi dati non possano essere forniti una volta trascorso un ragionevole lasso di tempo: per esempio dopo tre o quattro anni. Sono convinto che se disponessimo di precise informazioni sui testi più adottati nei diversi settori scolastici e in ordine alle discipline di maggiore spicco, saremmo più in grado di quanto non siamo di tracciare un profilo culturale e didattico dell'istruzione reale (senza dover soccombere regolarmente alle analisi del Censis, che rappresentano – nel desolato panorama odierno – l'unica forma di «coscienza» del sistema scolastico italiano). Quel che si capisce ancora di meno è perché l'amministrazione scolastica, che queste informazioni le raccoglie alla fonte, non provveda ad elaborarle e metterle a disposizione degli studiosi. Ecco dunque uno dei casi in cui la «diversità» va tutta a vantaggio di un'idea arretrata di industria e a svantaggio di una idea avanzata di didattica;

c) viviamo dentro una cultura profondamente segnata dalle forme dell' «oralità di ritorno». La scrittura, e in particolare quella a stampa non ha perso la sua tradizionale forma di dominio: ma è stata affiancata da nuove dimensioni (si pensi ai mezzi di comunicazione di massa) che per certi versi rinsaldano la funzione della parola a stampa, per altri versi ne ridefiniscono i ruoli. Tra gli effetti di questo fenomeno c'è il fatto che si è fatta ancora più netta la cesura tradizionale tra lettura e scrittura. Il libro scolastico non è ancora arrivato ad affrontare positivamente questo problema: la pigrizia dell'editore trova in ciò conforto nella pigrizia del legislatore e forse anche dell'intellettuale italiano. Generazioni e generazioni di allievi che parlano come Frassica e che falliscono di fronte al più elementare compito di scrittura escono da una scuola che fa un uso massiccio di testi coloratissimi, smisuratamente enciclopedici, zeppi di mezzucci didattici, che si fanno leggere male e quasi mai (fatta eccezione, guarda un

po', per i manuali di lingua straniera) invitano a scrivere;

d) la particolare configurazione che il mercato editoriale della scuola secondaria è andato assumendo negli ultimi decenni (strutturato da un punto di vista commerciale in due fasi: una prima che prevede la fornitura del testo in omaggio all'insegnante, una seconda che impone all'allievo l'acquisto del testo adottato dall'insegnante) ha portato alla fissazione di un prodotto tutto squilibrato sul versante docente: delle più di duemila pagine di una normale antologia per la scuola media che cosa veramente leggerà l'allievo, e come? È giusto che egli paghi, in soldi e fatica, la liberalità (e la genericità) che l'editore pratica nei confronti dell'insegnante?

Ma forse ha ragione Petrucci: il libro scolastico dà entrate sicure e alte all'editore. Aggiungerei: spesso copre le magagne della scuola, e le sue difficoltà di individuare nuovi confini all'interno dei saperi.

Così com'è piace a molti, anche se dispiace al recensore.

- 1 **Jean-Jacques Rousseau**, Emilio
- 2 **Raffaello Lambruschini**, Conferenze religiose e preghiere inedite. *Esaurito*
- 3 **Henry Bremond**, Il fanciullo e la vita. *Esaurito*
- 4 **Johannes Pruefer**, F. Froebel. *Esaurito*
- 5 **Heinrich Pestalozzi**, Madre e figlio
- 6 **Georges Duhamel**, Trastulli e giuochi. *Esaurito*
- 7 **Armando Carlini**, La nostra scuola. *Esaurito*
- 8 **B. Bosanquet** e altri, Il pensiero di Rousseau. *Esaurito*
- 9 **Giovanni Gentile**, Vincenzo Cuoco. *Esaurito*
- 10 **Adolphe Ferrière**, L'attività spontanea nel fanciullo
- 11 **Giuseppe Mazzini**, I doveri dell'uomo
- 12 **Domenico Bassi**, La saggezza nell'educazione. *Esaurito*
- 13 **Giuseppe Lombardo-Radice**, Il problema dell'educazione infantile
- 14-17 **Heinrich Pestalozzi**, Leonardo e Geltrude, 4 voll.
- 18 **Friedrich Delekat**, Pestalozzi
- 19 **Heinrich Pestalozzi**, Il canto del cigno
- 20 **Giuseppe Saitta**, L'educazione dell'Umanesimo in Italia. *Esaurito*
- 21 **Vincenzo Cuoco**, Il pensiero educativo e politico. *Esaurito*
- 22 **Giovanni Modugno**, La nuova scuola elementare. *Esaurito*
- 23 **Hans von Schubert**, Istruzione ed educazione alle origini del Cristianesimo. *Esaurito*
- 24 **Yrjo Hirn**, I giochi dei bimbi. *Esaurito*
- 25 **Heinrich Pestalozzi**, Come Geltrude istruisce i suoi figli
- 26 **Bernardino Varisco**, La scuola per la vita. *Esaurito*
- 27 **Immanuel Kant**, La pedagogia
- 28 **Gaetano Chiavacci**, Illusione e realtà. *Esaurito*
- 29 **Aristide Gabelli**, Il metodo di insegnamento nelle scuole elementari d'Italia
- 30 **Domenico Bassi**, Saggi di educazione. *Esaurito*
- 31 **Bianca Lusena**, La fanciullezza. *Esaurito*
- 32 **Argia Pucci**, Nuovo metodo d'insegnamento per le scuole elementari. *Esaurito*
- 33 **Gino Capponi**, Pensieri sull'educazione
- 34 **Giovanni Modugno**, Esame dei programmi per le scuole elementari. *Esaurito*
- 35 **Armando Carlini**, Introduzione alla pedagogia. *Esaurito*
- 36-37 **Hermann Leser**, Il problema pedagogico: volume I, Dal Rinascimento alla Controriforma; volume II, Da Montaigne ai Pietisti. Vedi anche i numeri 195-196
- 38-39 **Alfredo Saloni**, G.F. Herbart. 2 voll. *Esaurito*
- 40 **Mimmo Sterpa**, L'anima della scuola media. *Esaurito*
- 41 **Ernesto Codignola**, I programmi per le scuole elementari. *Esaurito*
- 42 **Heinrich Pestalozzi**, L'educazione
- 43 **Ernesto Codignola**, Avviamento allo studio della pedagogia
- 44 **Giorgio Gabrielli**, La nuova scuola in cammino. *Esaurito*
- 45 **G. Caraci** e altri, Problemi della scuola media. *Esaurito*
- 46 **Adolfo Gaspari**, Educazione e lavoro in Kerschenteiner. *Esaurito*
- 47 **Don Giovanni Bosco**, Il metodo educativo
- 48 **John Locke**, Pensieri sull'educazione. In appendice: «Dello studio»
- 49 **Raffaello Lambruschini**, Della educazione. Libro uno
- 50-51 **Pietro Milani Comparetti**, Il maestro e il fanciullo. 2 voll. *Esaurito*
- 52 **Ernesto Codignola**, Le «scuole nuove» e i loro problemi
- 53 **Lucien Laberthonnière**, teoria dell'educazione
- 54 **Adolphe Ferrière**, Case d'infanzia del dopoguerra
- 55 **Vincenzina Battistelli**, Il libro del fanciullo
- 56 **Antonio Loy**, Diritti dell'infanzia e programmi didattici. *Esaurito*
- 57 **Francesco De Bartolomeis**, Programmi elementari e scuola attiva. *Esaurito*
- 58 **Giorgio Gabrielli**, Nuove esperienze didattiche. *Esaurito*
- 59 **Adolphe Ferrière**, Liberazione dell'uomo
- 60 **John Dewey**, Democrazia e educazione
- 61 **Richard Livingstone**, La crisi dell'educazione contemporanea
- 62 **Richard Livingstone**, L'educazione dell'avvenire
- 63 **William H. Kilpatrick**, Educazione per una civiltà in cammino
- 64 **Francesco De Bartolomeis**, John Locke
- 65 **John Dewey**, Scuola e società
- 66 **John Dewey**, Esperienza e educazione
- 67 **Richard Livingstone**, Compiti dell'educazione
- 68 **Fred Clarke**, Educazione e rivolgimenti sociali. *Esaurito*
- 69 **Aristide Gabelli**, L'istruzione e l'educazione in Italia
- 70 **Harold C. Dent**, Problemi dell'insegnamento. *Esaurito*
- 71 **Raffaello Lambruschini**, Della educazione e della istruzione
- 72 **John Dewey**, L'educazione oggi
- 73 **Bertrand Russel**, L'educazione e l'ordinamento sociale. *Esaurito*
- 74 **Francesco Lepore**, La scuola nello Stato. *Esaurito*
- 75 **Alexander S. Neill**, Il fanciullo difficile. *Esaurito*
- 76 **John Dewey**, Le fonti di una scienza dell'educazione
- 77 **Iclea Picco**, Giuseppe Lombardo-Radice
- 78 **Francesco De Bartolomeis**, Aspetti dell'educazione inglese. *Esaurito*
- 79 **Lamberto Borghi**, John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti
- 80 **Susan Isaacs**, I ragazzi dai sette agli undici anni
- 81 **Aldo Visalberghi**, John Dewey
- 82 **Louis Meylan**, L'educazione umanistica. *Esaurito*
- 83 **Adolphe Ferrière**, Trasformiamo la scuola
- 84 **O. Decroly** e **E. Monchamp**, Avviamento all'attività intellettuale e motrice mediante i giuochi educativi
- 85 **Margaret Lowenfeld**, Il gioco nell'infanzia
- 86 **Adolphe Ferrière**, L'autonomia degli scolari

- 87 **Wilhelm Viola**, L'arte infantile. *Esaurito*
- 88 **Giuseppe Tozzi**, Accanto ai giovani maestri. *Esaurito*
- 89 **Andrea Angiulli**, La pedagogia, lo Stato e la famiglia
- 90 **Edmond Demolins**, L'educazione nuova: la scuola «des Roches»
- 91 **Ernesto Codignola**, Maestri e problemi dell'educazione moderna
- 92 **Heinrich Pestalozzi**, Lettera ad un amico sul proprio soggiorno a Stans
- 93 **Maurice L. Jacks**, Educazione totale. Apologia della sintesi. *Esaurito*
- 94 **Herbert Spencer**, Educazione intellettuale, morale e fisica
- 95 **Giuseppe Lombardo-Radice**, Didattica viva
- 96 **Aldo Capitini**, L'atto di educare. *Esaurito*
- 97 **Lamberto Borghi**, Saggi di psicologia dell'educazione
- 98 **O. Decroly e G. Bonn**, Verso la scuola rinnovata: una prima tappa
- 99 **Mildred W. Daniel**, L'attività nella scuola primaria. *Esaurito*
- 100 **Edouard Claparède**, La scuola su misura
- 101 **Ovide Decroly**, La funzione di globalizzazione e l'insegnamento
- 102 **Lamberto Borghi**, Il fondamento dell'educazione attiva
- 103 **Comenio**, Didactica Magna e Pansophia
- 104 **Antonio Corsano e Maria Ruocco**, Il pensiero educativo del Rinascimento italiano. *Esaurito*
- 105-107 **Ernesto Codignola**, Il problema dell'educazione. Sommario di storia della filosofia e della pedagogia: volume I, Età classica, cristianesimo e medioevo; volume II, Dalla crisi della Scolastica a Kant; volume III, Dall'idealismo post-kantiano a noi
- 108 **Roger Cousinet**, Un metodo di lavoro libero per gruppi
- 109 **Adolphe Ferrière**, Come educare i nostri figli. *Esaurito*
- 110 **Homer Lane**, Discorsi ai genitori e agli insegnanti. *Esaurito*
- 111 **Angelo Patri**, L'educazione del fanciullo. *Esaurito*
- 112 **AA.VV.**, L'educazione degli adulti. *Esaurito*
- 113 **Pierre Bovet**, L'originalità di Baden Powell. *Esaurito*
- 114 **Roger Cousinet**, L'insegnamento della storia e l'educazione nuova
- 115 **Wilhelm Foerster**, Educazione vecchia e nuova. *Esaurito*
- 116 **Harold C. Dent**, Educazione in trasformazione
- 117 **William H. Kilpatrick**, I fondamenti del metodo
- 118 **Lamberto Borghi**, Il metodo dei progetti
- 119 **Francesco De Bartolomeis**, Ovide Decroly
- 120 **Francesco De Bartolomeis**, Maria Montessori e la pedagogia scientifica
- 121 **Francesco De Bartolomeis**, Introduzione alla didattica della scuola attiva
- 122 **Giuseppe Lombardo Radice**, Il metodo Agazzi
- 123 **Percy Nunn**, Fattori e principi dell'educazione
- 124 **Roger Cousinet**, La vita sociale dei ragazzi
- 125 **Jean Chateau**, Il fanciullo e il giuoco
- 126 **Roger Cousinet**, L'educazione nuova
- 127 **Margherita Fasolo**, Orientamenti sul problema educativo
- 128 **Francesco De Bartolomeis**, Giuseppina Pizzigoni e la «Rinnovata»
- 129 **Helen Parkhurst**, L'educazione secondo il piano Dalton
- 130 **Alexander S. Neill**, Questa terribile scuola
- 131 **Carleton W. Washburne**, Le scuole di Winnetka
- 132 **Pierre Bovet**, Il sentimento religioso e la psicologia del fanciullo
- 133 **Carleton W. Washburne**, Che cos'è l'educazione progressiva?
- 134 **Heinrich Pestalozzi**, La veglia di un solitario
- 135 **Teresa De Sanctis**, L'autoeducazione nella concezione della Montessori e nella pratica della scuola. *Esaurito*
- 136 **John Dewey**, Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione
- 137 **Ovide Decroly**, Nozioni generali sull'evoluzione affettiva del fanciullo
- 138 **Lamberto Borghi**, L'educazione e i suoi problemi
- 139 **Francesco De Bartolomeis**, La pedagogia come scienza
- 140 **Graziano Graziussi**, Introduzione alla pedagogia
- 141 **Robert Ulich**, Fondamenti dell'educazione democratica. *Esaurito*
- 142 **Giorgio Gabrielli**, Il pensiero e l'opera di Maria Boschetti Alberti
- 143 **Maurice Debesse**, Le tappe della educazione
- 144 **Ernesto Codignola**, Un esperimento di scuola attiva: la Scuola-Città Pestalozzi. *Esaurito*
- 145 **Élise e Célestin Freinet**, Nascita di una pedagogia popolare
- 146 **Alberto Predieri e Francesco Lepore**, Stato e scuola. *Esaurito*
- 147 **Lamberto Borghi**, L'ideale educativo di John Dewey
- 148 **Caroline Pratt**, Imparo dai ragazzi. *Esaurito*
- 149 **Margherita Fasolo**, Linee di storia della pedagogia moderna
- 150 **Francesco De Bartolomeis**, La psicologia dell'adolescente e l'educazione
- 151 **Alberto Albertoni**, I programmi per la scuola primaria
- 152 **Vincenzo De Ruvo**, I fondamenti della pedagogia
- 153 **Raffaele Laporta**, Cinema ed età evolutiva
- 154 **Carleton W. Washburne**, La formazione degli insegnanti negli Stati Uniti. *Esaurito*
- 155 **Lamberto Borghi**, Educazione e scuola nell'Italia d'oggi
- 156 **Jiddu Krishnamurti**, L'educazione e il significato della vita
- 157 **Gemma Russo**, L'insegnamento elementare
- 158 **Alfred N. Whitehead**, I fini dell'educazione e altri saggi
- 159 **Helen Parkhurst**, Il mondo del fanciullo
- 160 **Friedrich Froebel**, L'educazione dell'uomo e altri scritti
- 161 **Vittorio D'Alessandro**, Gino Ferretti e il rinnovamento della pedagogia
- 162 **Raffaele Laporta**, Educazione e libertà in una società in progresso
- 163 **Carleton W. Washburne**, Winnetka
- 164 **Aldo Visalberghi**, Scuola aperta
- 165 **John Dewey**, Come pensiamo
- 166 **Antonio Banfi**, La problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico
- 167 **André Berge**, La libertà nell'educazione
- 168 **Antonio Banfi**, Pestalozzi
- 169 **Adolphe Ferrière**, L'educazione della famiglia
- 170 **Célestin Freinet**, I detti di Matteo. Una moderna pedagogia del buon senso
- 171 **Emimy G. Hume**, Insegnamento e apprendimento nella scuola per l'infanzia
- 172 **Vittorio D'Alessandro**, Il problema delle abitudini nell'educazione
- 173 **Giovanni Vidari**, Elementi di pedagogia
- 174 **William H. Kilpatrick**, Filosofia dell'educazione
- 175 **Giacinto Grassi**, Adolphe Ferrière
- 176 **Egle Becchi**, La pedagogia della «Gestalt». *Esaurito*
- 177 **L. Borghi** e altri, L'esame di stato nella scuola italiana. *Esaurito*
- 178 **Robert M. Hutchins**, Educazione alla libertà. *Esaurito*
- 179 **Lamberto Borghi**, Educazione e sviluppo sociale
- 180 **Ernesto e Anna Maria Codignola**, La Scuola-Città Pestalozzi
- 181 **Georges Prévot**, Pedagogia della cooperazione scolastica
- 182 **Louis Meylan**, L'attualità del Pestalozzi. *Esaurito*
- 183 **Carlo Cattaneo**, Scritti sull'educazione e sull'istruzione
- 184 **Raffaele Laporta**, La comunità scolastica
- 185 **Arnould Clause**, Teoria dello studio d'ambiente
- 186 **Lamberto Borghi**, Scuola e comunità
- 187 **André Berge**, Genitori sbagliati
- 188 **Educazione scuola e società**, Antologia di testi pedagogici a cura di M. Di Marco
- 189 **Renato Bertacchini**, Collodi educatore
- 190 **Pierre Bovet**, L'istinto combattivo
- 191 **Louis Dalhem**, Contributo al metodo Decroly
- 192 **Horace M. Kallen**, Educazione di uomini liberi
- 193 **Vittorio D'Alessandro**, Esperienze di drammatizzazione della storia
- 194 **Viktor Lowenfeld**, L'arte del vostro bambino
- 195-196 **Hermann Leser**, Il problema pedagogico: volume III, Da Rousseau a Wolff; volume IV, Da Schiller a Humboldt. Vedi anche i numeri 36-37
- 197 **Roberto Mazzetti**, Sergej Hessen. Un ricercatore fra due civiltà
- 198 **Giacomo Ottonello**, La scuola di umanità di Paul Geheeb
- 199 **Aldo Visalberghi**, Problemi della ricerca pedagogica
- 200 **Werner Lustenberger**, Il lavoro scolastico a gruppi
- 201 **Renato Coèn**, Roger Cousinet e la scuola come tirocinio di vita
- 202 **Tina Tomasi**, Società e scuola in Aristide Gabelli
- 203 **Roberto Mazzetti**, Società e educazione nella Spagna contemporanea
- 204 **Renato Coèn**, Ambiente e educazione
- 205 **Edmondo De Amicis**, Pagine educative
- 206 **Antonio Santoni Rugiu**, Educatori oggi e domani
- 207 **Egle Becchi**, Henri Wallon
- 208 **Arnould Clause**, L'educazione laica oggi
- 209 **Pio Baldelli**, Comunicazione audiovisiva e educazione
- 210 **Nando Filograsso**, Claparède e la pedagogia scientifica
- 211 **Lucia Lumbelli**, Kerschensteiner e il rinnovamento pedagogico tedesco
- 212 **Rose Vincent**, L'educazione dei ragazzi
- 213 **Giacinto Grassi**, Richard Livingstone
- 214 **Viktor Lowenfeld**, La natura dell'attività creatrice
- 215 **Bogdan Suchodolski**, Fondamenti di pedagogia marxista
- 216 **Francesco De Sanctis**, Scritti e discorsi sull'educazione
- 217 **Luigi Ambrosoli**, La Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie dalle origini al 1925
- 218 **Aldo Capitini**, Educazione aperta I
- 219 **Aldo Capitini**, Educazione aperta II
- 220 **Rino Gentili**, Lambruschini: un liberale cattolico dell'800
- 221 **Lia Giudice**, Le ragazze dell'Alberone
- 222 **Albino Bernardini**, Un anno a Pietralata
- 223 **Matilde Burri Rossi e Clelia Conoscitore**, Fanciulli e adolescenti in Kipling
- 224 **Francesco De Bartolomeis**, Il bambino dai tre ai sei anni e la nuova scuola infantile
- 225 **Alberto Granese**, Filosofia analitica e problemi educativi
- 226 **Aldo Pettini**, Célestin Freinet e le sue tecniche
- 227 **D.C. Measham**, Quattordicenni: autobiografia di un gruppo
- 228 **Albert G. Chanter**, L'educazione sessuale nella scuola elementare
- 229 **Marion Milner**, Disegno e creatività
- 230 **Vittorio D'Alessandro**, Hobbes filosofo dell'educazione
- 231 **Bruno Ball**, Il mestiere di padre
- 232 **Alberto Predieri e Giovanni Dolce**, Scuola e Stato
- 233 **Giovanni M. Bertin**, Società in trasformazione e vita educativa
- 234 **Amleto Bassi e Antonio Santoni Rugiu**, Creatività e deprivatione artistica
- 235 **Albino Bernardini**, Le bacchette di Lula
- 236 **Tina Tomasi**, Idealismo e fascismo nella scuola italiana
- 237 **Edmond Michaud**, Pedagogia e anti-pedagogia
- 238 **Roger Cousinet**, Fa quel che ti dico
- 239 **John Edward Sadler**, Comenio e il concetto di educazione universale
- 240 **Vittorio D'Alessandro, Liliana Riccobono, Rosalia Russello**, Indagine sulla scuola del preadolescente
- 241 **Friedrich Schiller**, Lettere sull'educazione estetica dell'uomo
- 242 **Ernesto Codignola**, La nostra scuola
- 243 **Bogdan Suchodolski**, La pedagogia socialista
- 244 **Antonio Labriola**, Pedagogia e società
- 245 **Pietro Boscolo**, Cibernetica e didattica
- 246 **Regina Pozzi**, Scuola e società nel dibattito sull'istruzione pubblica in Francia (1830-1850)
- 247 **Lawrence Green**, Genitori e insegnanti
- 248 **Irena Wojnar**, Estetica e pedagogia
- 249 **Richard L. Nettleship**, La teoria dell'educazione nella «Repubblica» di Platone
- 250 **Hans Zulliger**, La pratica educativa
- 251 **Arnould Clause**, Avviamento alle scienze dell'educazione
- 252 **Leonardo Trisciuzzi**, Cultura e mito nel «Robinson Crusoe»
- 253 **Educatori dell'infanzia**, Antologia di testi pedagogici a cura di M. Di Marco
- 254 **R.S. Peters** e altri, Analisi logica dell'educazione
- 255 **Demiro Marchi**, La pedagogia di Antonio Labriola
- 256 **Giacomo Cives**, Giuseppe Lombardo-Radice

- 257 **Tina Tomasi**, L'idea laica nell'Italia contemporanea
- 258 **Raffaele Laporta**, La difficile scommessa
- 259 **Célestin Freinet**, L'apprendimento della lingua secondo il metodo naturale
- 260 **Adriano Guerrini**, La rivoluzione al liceo
- 261 **Joseph J. Schwab** e altri, La struttura della conoscenza e il curriculum
- 262 **Basil A. Fletcher**, L'unità della conoscenza. Una filosofia per gli insegnanti
- 263 **Aristide Gabelli**, Educazione positiva e riforma della società
- 264 **Gian Domenico Romagnosi**, Scritti sull'educazione
- 265 **Gabriella Rossetti Pepe**, Il pensiero educativo di Whitehead
- 266 **Theodore Brameld**, Cultura, classe, evoluzione
- 267 **Angelo Broccoli**, Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia
- 268 **Aristotele**, Sull'educazione
- 269 **Robert Owen**, L'educazione della Nuova Società
- 270 **Antonio Gramsci**, L'alternativa pedagogica
- 271 **Sergio Liberovici** e **Remo Rostagno**, Un paese. Esperienze di drammaturgia infantile
- 272 **Johann F. Herbart**, Antologia pedagogica
- 273 **Emile Durkheim**, Educazione come socializzazione
- 274 **Martin Nilsson**, La scuola nell'età ellenistica
- 275 **Giovanni M. Bertin**, Educazione e alienazione
- 276 **Michael J. Apter**, Le nuove tecnologie educative
- 277 **James Bowen**, Anton S. Makarenko
- 278 **Herbert Spencer**, Scritti sull'educazione
- 279 **Virgilio Zangrilli**, Pedagogia del dissenso
- 280 **Tina Tomasi**, Ideologie libertarie e formazione umana
- 281 **Antonio Santoni Rugiu**, Gruppi e didattica universitaria
- 282 **Barrington Kaye**, Come si impara a insegnare
- 283 **Muriel F. S. Hopkins**, Apprendere dall'ambiente
- 284 **Louis Meylan**, La scuola e la persona
- 285 **Torsten Husén**, Attitudine, possibilità, carriera
- 286 **Herbert Kohl**, Il nemico è la scuola
- 287 **Kathleen O'Connor**, Introduzione all'apprendimento
- 288 **Mario Sica**, Storia dello scoutismo in Italia
- 289 **Hans Zulliger**, Bande giovanili
- 290 **Blanche Harvaux** e **Marie-Aimée Niox-Château**, L'educazione nuova a scuola
- 291 **Neil Postman** e **Charles Weingartner**, L'insegnamento come attività sovversiva
- 292 **Gilbert De Landsheere**, Introduzione alla ricerca in educazione
- 293 **Giacomo Cives**, La mediazione pedagogica
- 294 **Lucia Lumbelli**, La comunicazione filmica
- 295 **John Dewey**, La scuola e il fanciullo
- 296 **William H. Kilpatrick**, Educazione e crisi sociale
- 297 **Heinrich Pestalozzi**, Popolo, lavoro, educazione
- 298 **Reginald R. Dale**, Classi miste e rendimento scolastico
- 299 **Richard W. Livingstone**, L'educazione e la condizione spirituale del nostro tempo
- 300 **Franco Cambi**, La pedagogia borghese nell'Italia moderna
- 301 **Elizabeth Cook**, Mito e fiaba per i bambini d'oggi
- 302 **Angelo Broccoli**, Ideologia e educazione
- 303 **Rino Gentili**, Gino Capponi. Un aristocratico toscano dell'800
- 304 **Giovanni M. Bertin**, L'ideale estetico
- 305 **Arnould Clause**, Introduzione storica ai problemi dell'educazione
- 306 **G.H. Bantock**, Cultura, industrializzazione, educazione
- 307 **Anthony G. Oettinger**, Realtà e miti della tecnologia educativa
- 308 **John Milton**, Trattato dell'educazione
- 309 **Roberto Coles**, I figli della crisi. Psicanalisi del razzismo
- 310 **Margherita Fasano Petroni**, Il calcolatore e lo sviluppo mentale. Iniziazione al pensiero algoritmico
- 311 **Robert Dottrens**, La crisi dell'educazione e i suoi rimedi
- 312 **Robert Dottrens**, La scuola sperimentale del Mail
- 313 **Albino Bernardini**, Alberto Granese, Tonino Marnelli, Diventare maestri
- 314 **Aldo Visalberghi** e **Maria Corda Costa**, Ricerche pedagogiche nella didattica universitaria
- 315 **C.W. Bending**, Mezzi di comunicazione e scuola
- 316 **Riccardo Massa**, La scienza pedagogica
- 317 **Antonio Santoni Rugiu**, Crisi del rapporto educativo
- 318 **Albino Bernardini**, La supplente
- 319 **Filippo M. De Sanctis**, Educazione in età adulta
- 320 **Enver Bardulla** e **Mario Valeri**, Ecologia e educazione
- 321 **B.F. Skinner**, Walden due
- 322 **Bruno Spoto** e **Vincio Villani**, Mondo reale e modelli matematici
- 323 **Giovanni M. Bertin**, Educazione al «cambiamento»
- 324 **Marcello Rossi**, Università e società in Italia alla fine dell'Ottocento
- 325 **Karl Marx**, L'uomo fa l'uomo. Antologia a cura di A. Santoni Rugiu
- 326 **Arnould Clause**, Filosofia e metodologia d'un insegnamento rinnovato
- 327 **L. C. Taylor**, Gli strumenti della nuova didattica
- 328 **John Dewey**, Educazione e arte
- 329 **A. Morrison** e **D. McIntyre**, Insegnanti e insegnamento
- 330 **Giovanni M. Bertin**, Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica
- 331 **Edith Kramer**, Arte come terapia nell'infanzia
- 332 **Georges Mauco**, Educazione e sessualità
- 333 **V. e G. De Landsheere**, Definire gli obiettivi dell'educazione
- 334 **AA.VV.**, Deistituzionalizzazione. L'esperienza del «De Sanctis» di Reggio Emilia
- 335 **AA.VV.**, Educazione e emarginazione
- 336 **Antonio Faeti**, Letteratura per l'infanzia
- 337 **Giacomo Cives**, La filosofia dell'educazione in Italia oggi
- 338 **Bruna Bianchi Valentini**, Problemi della scuola primaria
- 339 **Mario Gattullo**, Voti, test, schede. Ricerche sulla valutazione scolastica
- 340 **Angelo Broccoli**, Marxismo e educazione
- 341 **AA.VV.**, L'educazione estetica. A cura di G.M. Bertin
- 342 **Gruppo Università-Scuola**, L'educazione scientifica di base
- 343 **Georges Piaton**, Il pensiero pedagogico di Freinet
- 344 **Denis Lawton**, Classe sociale, linguaggio, educazione
- 345 **Antonio Cobalti** e **Marcello Dei**, Insegnanti: innovazione e adattamento
- 346 **AA.VV.**, Programmazione del curriculum e discipline di insegnamento. A cura di R.C. Whitfield
- 347 **Rino Gentili**, Giuseppe Bottai e la riforma fascista della scuola
- 348 **AA.VV.**, La ricerca pedagogica tra scienza e utopia
- 349 **AA.VV.**, Università e formazione continua degli insegnanti. A cura di C. Pontecorvo
- 350 **AA.VV.**, L'educazione linguistica. A cura di R. Simone
- 351 **Gruppo Università-Scuola**, Lavorando con gli insegnanti
- 352 **Raffaele Laporta**, L'autoeducazione delle comunità
- 353 **AA.VV.**, Sussidi audiovisivi e scuola
- 354 **AA.VV.**, Quale cultura per la nuova scuola secondaria. A cura di C. Pontecorvo
- 355 **Arnould Clause**, La relatività educativa
- 356 **AA.VV.**, Aggiornamento degli insegnanti: una proposta di intervento psicosociale
- 357 **John Dewey** e **John C. Childs**, La frontiera educativa. A cura di L. Bellatalla
- 358 **Antonio Santoni Rugiu**, Il professore nella scuola italiana. Dal 1700 alle soglie del 2000
- 359 **Francesco De Bartolomeis**, Programmazione e sperimentazione
- 360 **AA.VV.**, Scuola elementare e nuovi programmi. A cura di B. Vertecchi
- 361 **AA.VV.**, L'innovazione nella scuola elementare. Tempo pieno, tempo lungo, nuovo curriculum. A cura di F. Frabboni
- 362 **AA.VV.**, L'esperienza educativa e politica di Bruno Ciari
- 363 **Francesco De Bartolomeis**, Le attività educative
- 364 **Giacomo Cives**, Attivismo e antifascismo in Giuseppe Lombardo Radice
- 365 **AA.VV.**, La scuola italiana dal 1945 al 1983, a cura di M. Gattullo e A. Visalberghi
- 366 **AA.VV.**, L'educazione attiva oggi: un bilancio critico
- 367 **Francesco De Bartolomeis**, Scuola e territorio. Verso un sistema formativo allargato
- 368 **Lucio Lombardo Radice**, Taccuino pedagogico
- 369 **Gruppo Università-Scuola**, Proposte per un curriculum elementare. A cura di H. Girardet, Carla Grazzini Hoffmann, Clotilde Pontecorvo
- 370 **Carmen Betti**, L'Opera Nazionale Balilla e l'educazione fascista
- 371 **AA.VV.**, Una scuola per l'adolescenza. Riforme, sperimentazioni, prospettive della scuola secondaria superiore. A cura di B. Vertecchi
- 372 **AA.VV.**, La scuola italiana verso il 2000. Atti del Convegno. Roma 1-4 dicembre 1983. A cura di B. Vertecchi
- 373 **Georges Snyders**, Non è facile amare i propri figli
- 374 **AA.VV.**, Il filo del discorso. Proposte per l'educazione linguistica dalle elementari al triennio delle superiori. Convegno regionale
- CIDI-LEND, Treviso, 25-26-27 novembre 1982
- 375 **Anna Maria Marengo** e **Marcello Vigli**, Religione e scuola
- 376 **Ermanno Detti**, Il fumetto fra cultura e scuola
- 377 **AA.VV.**, Quali libri per la nuova scuola elementare. A cura del Centro Studi sulla Letteratura giovanile del Comune di Genova
- 378 **AA.VV.**, Il bambino della ragione. Strutture, contenuti e didattica dei nuovi programmi per la scuola elementare. A cura di F. Frabboni, R. Maragliano, B. Vertecchi
- 379 **Piero Bertolini**, L'infanzia e la sua scuola
- 380 **AA.VV.**, Quale società. A cura di A. Visalberghi
- 381 **Antonio Faeti**, La bicicletta di Dracula. Prima e dopo i libri per bambini
- 382 **AA.VV.**, Il bambino tecnologico. A cura di M. Russo
- 383 **Luciano Benadusi**, Scuola, riproduzione, mutamento. Sociologie dell'educazione a confronto
- 384 **Franco Frabboni** e **Gian Luigi Zucchini**, L'ambiente come alfabeto. Beni culturali, musei, tradizione, storia
- 385 **Mario Gattullo**, Quale università? Proposte per il cambiamento
- 386 **AA.VV.**, Chiesa, famiglia, educazione. A cura di R. Maragliano
- 387 **AA.VV.**, Le trame concettuali delle discipline scientifiche. Problemi dell'insegnamento scientifico. A cura di G. Cortini
- 388 **AA.VV.**, Scuola e cultura di pace. Suggerimenti per gli insegnanti. A cura di A. Visalberghi
- 389 **AA.VV.**, L'immagine degli altri. Orientamenti per l'educazione allo sviluppo. A cura di R. Gritti
- 390 **Placido Alberti** e **Corrado Ziglio**, Concetto e metodologia dell'educazione comparata
- 391 **AA.VV.**, La questione universitaria. Atti della Conferenza d'Ateneo tenuta all'Università di Roma «La Sapienza» dal 24 al 26 gennaio 1985. A cura di C. Gori Giorgi
- 392 **AA.VV.**, Educazione e ragione. 1. Scritti in onore di Giovanni Maria Bertin. A cura di M. Gattullo, P. Bertolini, A. Canevaro, F. Frabboni, V. Telmon
- 393 **AA.VV.**, Educazione e ragione. 2. Scritti in onore di Giovanni Maria Bertin. A cura di M. Gattullo, P. Bertolini, A. Canevaro, F. Frabboni, V. Telmon
- 394 **Antonio Cobalti**, Pace, ricerca sociale, educazione
- 395 **Antonio Faeti**, I tesori e le isole. Infanzia, immaginario, libri e altri media
- 396 **AA.VV.**, Per un progetto di scuola. Dal casuale alle strategie del rinnovamento. A cura di F. Frabboni, R. Simone, B. Vertecchi
- 397 **AA.VV.**, Scuolapiù. Scuola, Enti locali, società, verso un sistema formativo integrato. A cura di Enzo Morgagni
- 398 **AA.VV.**, L'operatore pedagogico. Professionalità e progetto per il governo del sistema formativo integrato. A cura di Laura Cipollone
- 399 **AA.VV.**, Il bambino e la scienza. A cura di Eugenio Scalfise
- 400 **Tristano Codignola**, Per una scuola di libertà. Scritti di politica educativa (1947-1981)
- 401 **AA.VV.**, La sperimentazione nella scuola secondaria superiore

- 402 **AA.VV.**, La scuola di base: continuità e integrazione. A cura di Giacomo Cives
- 403 **Giovanni Maria Bertin**, Ragione proteiforme e demonismo educativo
- 404 **Marcella Bacigalupi** e **Piero Fossati**, Da plebe a popolo. L'educazione popolare nei libri di scuola dall'Unità d'Italia alla Repubblica
- 405 **Alberto Alberti**, Commento ai nuovi programmi della scuola elementare
- 406 **Philippe Meirieu**, Lavoro di gruppo e apprendimenti individuali
- 407 **Vittorio Ariosi**, **Alfonso Ciacco** e **Maria Luisa Pombeni**, L'orientamento dalla parte dell'insegnante. Materiali e strumenti per gli insegnanti di italiano, scienze, educazione tecnica della scuola media
- 408 **Franco Frabboni**, **Roberto Maragliano** e **Benedetto Vertecchi**, Una cultura per l'infanzia. Struttura, contenuti, metodi della scuola materna
- 409 **AA.VV.**, Almeno un libro. Gli italiani che (non) leggono. A cura di Marino Livolsi
- 410 **Lamberto Borghi**, Maestri e problemi dell'educazione
- 411 **AA.VV.**, Politiche giovanili, enti locali e sistemi informativi. A cura di F. Montanari e F. Frabboni
- 412 **AA.VV.**, Quali prospettive per l'infanzia. Partecipazione e gestione dei servizi nella trasformazione dello stato sociale. Atti del seminario internazionale promosso dalla Regione Emilia-Romagna e dall'OCSE-CERI. A cura di Patrizia Orsola Ghedini
- 413 **Ermanno Detti**, Il piacere di leggere
- 414 **AA.VV.**, Vita di coppia e figli. Le opinioni degli italiani degli anni Ottanta. A cura di Rossella Palomba
- 415 **Gino Frezza**, La scrittura malinconica. Sceneggiatura e serialità nel fumetto italiano
- 416 **AA.VV.**, Una cultura per la scuola media. A cura di Benedetto Vertecchi
- 417 **Franco Cambi** e **Simonetta Olivieri**, Storia dell'infanzia nell'Italia liberale
- 418 **Piero Bertolini**, L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata
- 419 **Benedetto Vertecchi**, Le parole della nuova scuola
- 420 **AA.VV.**, Un'educazione possibile. Il sistema formativo tra «policentrismo» e «specialismo». A cura di Franco Frabboni
- 421 **AA.VV.**, Informatica e insegnamento scientifico. A cura di Giulio Cortini
- 422 **Mariagrazia Contini**, Figure di felicità. Orizzonti di senso
- 423 **Donatella Palomba**, Università a distanza: una prospettiva per l'Europa
- 424 **Mario A. Toscano** e **Raffaello Ciucci**, La soggettività giovanile. Materiali per una lettura empirica
- 425 **AA.VV.**, Incoraggiare a leggere. Intenzione e comportamento verbale degli insegnanti. A cura di Lucia Lumbelli
- 426 **Fulvio Poletti**, Le rappresentazioni sociali della delinquenza giovanile
- 427 **Benedetto Vertecchi**, Insegnare a distanza
- 428 **AA.VV.**, La non-decisione politica. La scuola secondaria tra riforma e non riforma. Il caso italiano a confronto con altre esperienze europee. A cura di Luciano Benadusi
- 429 **AA.VV.**, Educazione allo sviluppo. Una cultura dell'interdipendenza per la partecipazione alla cooperazione allo sviluppo. A cura di Ermanno Detti
- 430 **Vanna Iori**, Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica
- 431 **AA.VV.**, Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana. A cura di Riccardo Massa
- 432 **Aldo Visalberghi**, Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo
- 433 **AA.VV.**, Pedagogia al limite. A cura di Piero Bertolini e Marco Dallari
- 434 **Carlo Monaco**, Educazione aperta. Problemi e prospettive dei sistemi formativi nelle società postindustriali
- 435 **Daniele Biondo** e **Rita Di Iorio**, I bambini e il rischio ambientale. Come difenderli da incidenti e calamità
- 436 **Francesco De Bartolomeis**, Lavorare per progetti
- 437 **AA.VV.**, Un curriculum per la continuità educativa dai quattro agli otto anni. A cura di Clotilde Pontecorvo
- 438 **AA.VV.**, Il bambino bionico. A cura di Orietta Pollegioni e Mario Russo
- 439 **AA.VV.**, Smontare la scienza. Domande, pratiche, itinerari per la scuola e la città. A cura di Cecilia Cristofori e Mario Margasini
- 440 **Graziella Morselli**, Dewey, Piaget, Husserl: un confronto