

CL 20-6925-3

Proposte, sollecitazioni
e ingiunzioni: la scuola
è bombardata da continui
progetti di riforma.
Tre 'no' sono venuti
dall'interno
dell'istituzione
e dai movimenti
d'opinione esterni:
no alla revisione
generale
degli ordinamenti,
no all'innovazione
dei contenuti
dell'insegnamento,
no all'ammodernamento
degli strumenti
per la comunicazione didattica.
Questo libro propone
un bilancio di ciò che più
ha turbato il mondo scolastico,
si misura con le proposte
di nuove soluzioni
per legittimare i saperi
da insegnare, discute l'ingresso
delle tecnologie digitali e
la loro legittimazione scolastica.



Roberto
Maragliano
è professore
all'Università
degli Studi Roma Tre.
Responsabile del Laboratorio
di Tecnologie Audiovisive
(centro di servizi, formazione
e ricerca del Dipartimento
di Scienze dell'Educazione)
è proponente del master
on line "Multimedialità
per l'e-learning"
e del perfezionamento
a distanza "La scuola in rete".
Tra le sue pubblicazioni,
per i nostri tipi: *Tre ipertesti
su multimedialità e formazione*
(2000²) e *Nuovo manuale
di didattica multimediale.*
Con cd-rom (2002²).

ISBN 88-420-6925-6



€ 10,00 (i.i.)

Roberto Maragliano LA SCUOLA DEI TRE NO

Roberto Maragliano

LA SCUOLA DEI TRE NO

PROGETTO GRAFICO: SILVIA PIAZZI

Editori
GF
Laterza

GF Editori Laterza

Saggi Tascabili Laterza

266

© 2003, Gius. Laterza & Figli

Prima edizione 2003

Roberto Maragliano

LA SCUOLA DEI TRE NO

Premessa

Proprietà letteraria riservata
Gius. Laterza & Figli Spa,
Roma-Bari

Finito di stampare
nel marzo 2003
Poligrafico Dehoniano -
Stabilimento di Bari
per conto della
Gius. Laterza & Figli Spa
CL 20-6925-3
ISBN 88-420-6925-6

Una riforma «vera», fors'anche smisurata, comunque approvata dal Parlamento, improvvisamente venuta meno per le sue stesse intrinseche debolezze e per l'azione di chi l'ha fin dall'inizio apertamente contrastata. Un'altra, anch'essa presentata come riforma «vera», per quanto mossa soprattutto dal bisogno di confermare l'esistente, che perde alcuni suoi pezzi più qualificanti lungo la tortuosa via dell'approvazione.

Accenti di scandalo, sulle gazzette d'ogni colore, per l'aggressione che i principi e i valori della cultura scolastica subiscono per effetto dell'azione di scriteriati consiglieri dei ministri (quelli dell'Istruzione, evidentemente, amano attorniarci di siffatta gente), interessati, sembrerebbe, a sostituire i canoni della cultura letteraria con le ricette di cucina o le prescrizioni del galateo affettivo.

Ansia, quando non paura per ciò che le nuove tecnologie producono nella testa e nel corpo dei giovani, e comunque sconforto per la scomparsa, di cui queste sarebbero causa, di quel poco di tempo che giovinotti e giovinotte ancora concedono alla lettura.

A guardarsi intorno e a guardarci dentro (fatte salve, doverosamente, le isole) la scuola italiana sembra aver detto e voler ripetere «no» ad ogni tentativo di modifi-

carne i connotati: no al cambiamento degli ordinamenti, no al cambiamento dei contenuti da insegnare, no al cambiamento degli strumenti per imparare.

Avrà le sue buone ragioni, non voglio negarlo. Ma piacerebbe conoscerle meglio, queste ragioni, cosa che è attualmente difficile da ottenere, considerato il livello assai poco elevato del confronto in atto.

I tre capitoli che seguono prendono in considerazione ciascuna delle tre aree del no. Non documentano sociologicamente né argomentano ideologicamente le posizioni di chi si è opposto ai cambiamenti, né forniscono una descrizione oggettiva delle ragioni del sì. Propongono invece un'interpretazione di ciò che, all'interno di processi di trasformazione comunque in atto, risulta più insidioso per il mantenimento dello *status quo* scolastico. Lo fanno entrando nel merito soprattutto teorico delle questioni sollevate, e anche allargandone la portata, soprattutto tramite la risonanza che si produce con l'accostare certi motivi a certe pagine letterarie.

Come tutte le interpretazioni, anche questa è di parte, e non intende nascondere. Non si sottrae dunque alla discussione, al contrario la cerca. Sarò grato a quanti vorranno parteciparvi, anche utilizzando, a questo scopo, il sito web (<http://host.uniroma3.it/laboratori/LTAonline>) del Laboratorio universitario di Tecnologia Audiovisiva di cui sono responsabile.

Roberto Maragliano

Gennaio 2003

LA SCUOLA DEI TRE NO

1. GLI ORDINAMENTI

A che serve la baracca?

Ma insomma, che ne è di questa nostra scuola?

A chi la viva dall'esterno o all'interno la subisca in modo distratto o marginale una domanda così diretta rischia di risultare senza risposta, o di trovare risposte generiche.

Ciò dipende certamente dal fatto che l'interrogativo tocca una zona della società che si è fatta via via più opaca, e che oggi lo è in misura superiore di quanto non siano altre, peraltro da tutti riconosciute come complesse e complicate, per esempio la sanità o i trasporti o la giustizia.

E allora, da cosa dipende questa sorte particolare della questione scolastica?

La tesi che intendo sostenere qui è che la minore trasparenza del fenomeno vada ricondotta al fatto che lo squilibrio che investe altre aree è inteso il più delle volte come una crisi di crescita, o meglio di una crescita mancata, cioè come una non rispondenza delle soluzioni tecniche o sociali di volta in volta individuate alle esigenze e alle funzioni specifiche del servizio considerato. Ma, questo è il punto, si tratta di esigenze e funzio-

ni sulla cui identificazione non ci sono grandi divergenze di vedute.

Al contrario, quando è di scena la scuola, capita con impressionante frequenza che ci si scopra divisi proprio sull'interpretazione di quel che dovrebbe essere, non solo sui modi per arrivarci. Capita pure che questa discordia aumenti nei periodi di forte turbolenza ideologica, e diventi ulteriore fattore di instabilità nelle vedute, nella formulazione dei problemi, nell'identificazione delle soluzioni.

Stiamo passando, ora, uno di questi momenti. Di conseguenza, la crisi della scuola mette in gioco in primo luogo le sue finalità e i suoi compiti, e solo in seconda battuta i modi di realizzarli. Ecco perché, talvolta, venendo a contatto con il radicalismo dei linguaggi se ne ricava l'impressione che la scuola, questa nostra scuola sia imm modificabile, irrimediabile e che il suo corpacchio sappia dire no, solo no al cambiamento.

Raramente, però, si è consapevoli della particolarità di questo squilibrio. Ciò, ovviamente, complica un bel po' le cose.

Considerando che anche in altri comparti operano forti resistenze al cambiamento, la questione scolastica sembrerebbe ad esse comparabile. Ma non è così, almeno per quanto riguarda la costituzione stessa del problema.

Se prendiamo in considerazione le funzioni del sistema sanitario, sarà facile verificare quanto sia diffusa, oggi, la consapevolezza che garantire uno stato di salute significhi non solo curare ma anche prevenire la malattia. Se passiamo ai trasporti, troviamo un riconoscimento concorde della necessità che i servizi siano efficaci, sicuri e integrati il più possibile tra loro. Nel campo della giustizia, poi, nessuno contesta che obiettivo

prioritario sia avere un sistema che salvaguardi a un tempo le prerogative dello Stato, i diritti delle vittime e le garanzie degli imputati.

Proprio una tale solidità nella proclamazione dei fini fa sì che, quando in questi settori emerge una condizione di crisi, essa sia vissuta come risolvibile o comunque affrontabile: basterà, almeno in linea di principio, che si trovino i mezzi adeguati, in termini di risorse tecniche, umane, finanziarie, per affrontare i compiti del settore. Compiti che sono, per concorde riconoscimento, quelli tradizionali, cui si aggiungono gli specifici del presente.

Per fare un solo esempio legato a quest'ultimo aspetto, cinquant'anni fa non c'era la consapevolezza collettiva che adesso abbiamo riguardo l'azione ammorbante del fumo, dunque il tema specifico della dissuasione non sembrava rientrare nelle prerogative del servizio sanitario, mentre, allo stato attuale, nessuno si sorprende che i dicasteri nazionali promuovano campagne di informazione anche costose sui rischi individuali e sociali del tabagismo. In questo caso, la crisi che comunque permane è sentita, comunemente, nei termini di un'inadeguatezza delle soluzioni e dei mezzi messi in atto per far fronte alla cura e alla prevenzione delle infezioni cancerogene. Nessuno contesta che la sanità debba svolgere anche un compito culturale e pedagogico, e non solo terapeutico; piuttosto c'è chi pensa che lo faccia troppo poco, o male, chi propone una soluzione, chi ne propone un'altra.

Per la scuola non è così, anche se a una prima occhiata sembrerebbe non esserci differenza rispetto alle altre situazioni.

Provate a chiedere a un non specialista quale sia, a suo avviso, il compito della scuola, o provate a doman-

dare a un genitore che cosa si aspetti dall'esperienza di allievo maturata da suo figlio. Vi risponderanno, molto probabilmente, qualcosa che ha a che fare con quel pezzo del vocabolario su cui sovrintende la parola «cultura».

Può bastare per dire che anche qui si è concordi nell'identificazione dei compiti dell'istituzione? No, non basta.

Dire «cultura» non è la stessa cosa che dire «sicurezza» o «salute».

È richiesta, in quel caso, qualche specificazione in più. Se non altro, dovrà essere indicato il tipo di cultura chiamato in causa. Per esempio, quella che ognuno di noi si trova a respirare per il fatto di vivere dentro una collettività, quella che rende una collettività diversa dalle altre o quella che la fa simile, e ancora la parte del patrimonio comune che consente a un individuo di «essere», quella che gli permette di «fare» o la parte che lo fa apparire in sintonia con gli altri? Se non si forniscono queste specificazioni, o perché non si è in grado di farlo o perché non si è sensibili al tema, sarà ridotta al minimo (e quindi risulterà assai più bassa di quanto non sia altrove) la possibilità di concordare sui mezzi utili ad affrontare la crisi. E ci si troverà, inevitabilmente, divisi sui principi.

Mancando tali articolazioni o, il che è lo stesso, circolando tutte alla pari nel chiacchiericcio comune, l'elemento della scuola che viene ad essere più direttamente colpito dalla crisi è la sua stessa identità, o, come dicono oggi gli uomini d'azienda e hanno sempre detto gli uomini di religione, la sua «missione».

Dunque, la crisi della scuola è, oggi, soprattutto crisi di legittimità dei suoi compiti.

In quanto tale rimanda a interrogativi che non sempre ci poniamo apertamente, ma che sottostanno ai no-

stri discorsi e ai nostri sforzi di cambiamento, interrogativi cruciali (e per un certo verso imbarazzanti) come:

- Perché io Repubblica debbo tenere in piedi la baracca, per averne che cosa?
- Perché io genitore debbo mandarci mio figlio, perché gli venga dato che cosa?
- Perché io allievo sono costretto a passarci così tanto tempo, a che pro?
- Perché io docente debbo sforzarmi tanto, per ottenere risultati così modesti e ambigui?

Vorrei chiarire il passaggio. Il fatto che non ci si pongano in modo aperto queste domande non significa che se ne eludano le risposte. Al contrario, molte delle divisioni esplicite in campo, quelle relative alla soluzione della crisi, riguardano le risposte che implicitamente diamo a queste domande. Esplicitarle, dunque, ci aiuterebbe a capire che i contrasti sono prima di tutto sugli obiettivi, e che su quel terreno ci si dovrebbe dunque sforzare di comporli.

Sappiamo che così non è. L'attenzione collettiva continua ad essere prevalentemente concentrata sulla terapia, anzi sulle diverse terapie. E così ai più sfugge che sono in gioco diagnosi e prognosi del tutto diverse della malattia scolastica e che il nucleo più duro e irriducibile del conflitto sta proprio lì e non nel tipo di medicina da assumere. Insomma, avviene nel campo scolastico ciò che potrebbe capitare nel campo della salute pubblica se alcuni, pensando che la prevenzione della malattia non debba essere compito delle strutture sanitarie, decidessero di entrare in aperto conflitto con altri sull'opportunità stessa di investire risorse per interventi generali di sensibilizzazione ed educazione: «Si pensi a curare, invece che a far chiacchiere» sarebbe la sinte-

si delle loro posizioni. «Reintroduciamo la serietà degli studi» dicono alcuni oggi, e non sono pochi, a proposito della scuola: ritengono in questo modo di identificare una terapia, distinguendosi da quanti propongono altre soluzioni; occupano invece, e pesantemente, il terreno della diagnosi.

Possono essere introdotti altri argomenti, a sostegno della tesi che vede il centro della crisi nell'opacità (o nella diversità inconsapevole e irriducibile) delle funzioni che vengono attribuite alla scuola. Mi limito a un esempio tratto dal contesto ideologico.

Fra i temi di pedagogia scolastica oggi più dibattuti, sul fronte dell'opinione pubblica troviamo dilemmi come *lassismo/serietà*, che mette in campo formule del tipo: «si promuove troppo», «c'è troppa leggerezza», «torniamo alla giusta selezione»; o come *moderni/antichi*, che fa circolare formule del tipo: «l'attenzione al presente è la negazione delle radici della cultura», «bisogna contrastare la sopraffazione delle ragioni dell'economia su quelle dell'etica».

Per come vengono definiti, sviluppati e percepiti, questi dilemmi offrono un'ulteriore dimostrazione che in gioco c'è non tanto la possibilità di identificare soluzioni adeguate ai problemi quanto la possibilità stessa di definirli concordemente. Di fatto, discutere di quante e quali promozioni concedere o di quale storia proporre ai giovani significa misurarsi assai meno con i mezzi e assai più con i fini dell'insegnamento. Ma su questo aspetto specifico ci sarà modo di tornare.

Dicevo poco prima che in altri comparti della società la crisi è vissuta come arretratezza delle soluzioni rispetto alle esigenze, e rimanda a «cose che non si sono ancora fatte». Nell'ambito del dibattito scolastico, invece, gli accenti più marcati cadono sulle «cose che si so-

no perse». È questo un altro aspetto della crisi, soprattutto di identità, del comparto scuola, che offre un'ulteriore dimostrazione della prevalenza dello squilibrio tra i fini rispetto a quello tra mezzi e fini.

Come può essere tutto ciò? Come può avvenire che nei trasporti, nella sanità o nella giustizia si chieda di andare avanti e nella scuola si dia l'impressione di chiedere che si torni indietro? Come può essere che si consenta, che si pretenda che la figura odierna del docente sia per non pochi aspetti simile a quella di un docente di un secolo fa, che addirittura si lamentino i cambiamenti (in verità parziali) intervenuti nel suo profilo professionale, e che invece si rifiuti come assurda l'idea che un medico o un giudice del tempo d'oggi possano assomigliare, per cultura e tecnica e anche ideologia, a un medico o un giudice di soli trent'anni fa?

Molti saprebbero dare una risposta all'interrogativo. Ma temo che porterebbe più ombre che luci sulla questione.

La risposta alla quale alludo è quella che riconduce il compito della scuola all'esigenza che in essa e per il suo tramite si tramandi tutt'assieme il patrimonio culturale di un paese, includendovi le sue stesse radici. La scuola, si continua a sostenere da parte dei «molti», come ieri massicciamente si faceva, dovrebbe mettere chi vive nel presente nelle condizioni di entrare in contatto con i mondi sottostanti e retrostanti a tutto ciò che si trova attorno a lui. La sua funzione/missione sarebbe insomma quella del «ricapitolare i quadri di civiltà». E tanto più sembrerebbe giustificato proporla oggi, considerate la rapidità e la densità dei movimenti delle culture, delle ideologie, delle tecniche e il loro diffondere opacità sui percorsi seguiti fin qui.

La ragione di tutto ciò risiederebbe nel fatto che di

questo compito prioritario s'è persa traccia, perché ad esso se ne sarebbe rapidamente e violentemente sostituito un altro, invasivo e pervasivo quant'altri mai, legato all'esigenza di preparare i giovani all'impatto con il futuro. Questa funzione ulteriore della scuola, aggiungono di solito i critici, nei tempi passati era implicita nelle sue stesse finalità, e non aveva nemmeno bisogno d'esser detta. Ma una volta intrapresa la via che l'ha resa esplicita, la concentrazione di attenzione sul rapporto futuro/presente avrebbe sopravanzato, se non annullato, la giusta attenzione sul rapporto passato/presente. Non a caso, nella scuola che si rimpiange i programmi di impianto storico si fermavano alle soglie della contemporaneità, supponendosi che eventuali aperture al presente fossero di pertinenza della sensibilità e della discrezione individuali dell'insegnante. Coerentemente, la scuola che si contesta è quella che si considera totalmente appiattita sulle ambiguità del presente e sulle incertezze del futuro.

Così formulato, questo ulteriore motivo va a intreciarsi e a confondersi con gli altri che ho citato, e chiama in causa la medesima ipotesi interpretativa. Gli appelli a che si torni a bocciare o a fare storia antica o a registrare il movimento del pendolo nella direzione della cultura classica vengono branditi non tanto come dimostrazioni della necessità di ricorrere a strumenti/soluzioni diversi da quelli correnti, quanto e soprattutto come manifesti dell'urgenza di restaurare una condizione di serietà scolastica, e di recuperare il «giusto» rimettendo, al posto di un'idea incerta di futuro, l'idea certa di un passato già tutto scritto. Dunque, sono appelli rivolti a una società che si considera troppo disattenta nei confronti della strada che la scuola, «mondanizzandosi», avrebbe intrapreso negli ultimi tempi. Presentandosi co-

me richiami ai mezzi, essi occultano il richiamo dei fini.

Così pensa una parte non marginale degli attori, ed è certamente quella che fa sentire più nettamente la sua voce, allo stato attuale. Ma altri, più silenziosi, pensano diversamente. E il contrasto, una volta ancora, non è su come ma su dove arrivare. Riguarda l'irriducibilità del problema di «quanto si è perso» al problema di «ciò che non si è stati capaci di innovare e trasformare». Una volta di più, è un contrasto sulle macrocategorie.

Lo si sa, questo? Ho l'impressione di no. Credo che non ci si renda conto che la *querelle* tra antichi e moderni, presentata e vissuta nei termini che ho appena detto, intacca le fondamenta stesse della scuola. Cosa non grave, visto che la scuola, come altre aree esposte della società, avrebbe bisogno di essere costantemente ripensata, anche nelle sue stesse funzioni generali. Grave è piuttosto che questo tema o altri equivalenti siano intesi come locali, specifici, e che li si leghi al bisogno di avere soluzioni adeguate ai problemi e non invece al bisogno di aver chiari e aggiornati e concordemente definiti i compiti della scuola.

Si è soliti ritenere che una buona definizione del problema costituisca una condizione necessaria per la sua soluzione. Alla crisi della scuola italiana manca, drammaticamente, questo elemento diagnostico.

Ci si riconosce divisi sul «come», ma il contrasto più grosso (e più rimosso) riguarda il «perché».

Due progetti e un'aporia

La situazione qui descritta deriva, per un verso, da ragioni strutturali e, per un altro verso, da fattori contingenti, comunque non riducibili, io credo, alle sole dimensioni della cronaca.

La scuola è infatti, per sua natura, un campo aperto, il luogo in cui soggetti/oggetti reciprocamente conflittuali sono destinati a convivere e contendersi spazi, senza che l'uno possa mai prevalere sull'altro. Non c'è modo di sottrarsi a questo vincolo.

Tra chi legge il presente con gli occhi del futuro e chi ci vede essenzialmente il passato, tra chi è abituato ad apprendere in situazione, anche fuori del quadro di consapevolezze fornito da un insegnamento formale, e chi reputa tale quadro come l'unico capace di garantire acquisizioni significative, tra l'idea di un sapere mobile, aperto, provvisorio e soggettivo in superficie, se pur garantito dalla stabilità di criteri metodologici di generazione, e un sapere configurato sui principi della sistematicità e della coerenza di conoscenze oggettive, tra il compito di formare alla condizione umana e quello di formare a mansioni materiali, insomma tra l'allievo e l'insegnante, tra la scuola del mondo e il mondo della scuola, tra l'educare e l'istruire, tra la cultura e la professionalità non c'è mai stata né mai poteva esserci reale e definitiva composizione, e certamente oggi meno che ieri, considerato che tutta la società si è fatta nel frattempo educante, come quegli irriducibili reazionari dei descolarizzatori avevano previsto in giorni non sospetti, e considerato che tutto ciò trova sempre più spiazzata l'istituzione educante per statuto.

Dunque, di per sé quella del formare secondo criteri e modalità stabilite per norma è un'impresa ambigua; anche affascinante, è indubbio, ma forse proprio per questa sua intrinseca ambiguità. Non è un caso, allora, che già il buon Rousseau fosse consapevole del risvolto concettuale del problema, e ne proponesse un'interpretazione utopisticamente negativa. Piuttosto c'è da chiedersi come mai da questa provocazione filosofica sia

riuscita, all'uomo accademico, l'impresa di far nascere e prosperare una disciplina, quella pedagogica, incaricata tra le altre della mansione di disciplinare la scuola. Ma lasciamo perdere.

Se allora quella del fare scuola è, costituzionalmente, un'impresa limite, figurarsi quanto lo sia di più, e quindi quanto sia destinata ad assumere ulteriori elementi di ambiguità e opacità, oggi che la società si va facendo educativamente pervasiva e aggressiva (diseducativamente, secondo altro punto di vista).

C'è da stupirsi che tanti capiscano così poco dei problemi della scuola? Del resto, c'è un paese, tra quelli che ci vengono continuamente proposti come modello, nel quale il rapporto fra scuola e società è quello fra il regime formativo di tipo tradizionale, confinato prevalentemente nella scuola, e il nuovo regime di una formazione «estesa», tra scuola ed extrascuola, sia pacifico, sereno, stabile?

A tutto ciò andrebbe aggiunta la specificità della storia patria in fatto di istruzione pubblica, centrata sul permanere, via via trasformatosi in formulario burocratico, del controllo omogeneizzante dello Stato, sull'intero territorio, dell'offerta scolastica. Ma anche qui verrebbe da dire: lasciamo perdere.

Per cui, tornando alla domanda iniziale: «Che cosa mai sta capitando nella nostra scuola?», ci si troverebbe a non sbagliare nel rispondere: «Niente, assolutamente niente»; e nello scoprirsi in sintonia con quanti sostengono che le politiche scolastiche del quinquennio del centrosinistra hanno fallito clamorosamente nel voler abbinare i ruoli dello Stato sociale con quelli dello Stato garante, se pur non estraneo al principio di solidarietà, e che quelle del centrodestra attualmente al governo rischiano lo stesso fallimento, considerando che

solo una gestione pervicacemente accentrata può farsi carico del peso di massa inerziale del complesso edifici-servizi-personale.

Sarebbe comodo cavarsela così, con il riconoscimento di un nulla di fatto; e la tentazione di sancirlo apparirebbe forte, di fronte al nuovo stato di paralisi prodotto dal reciproco annullamento delle formule proposte, quelle di un polo e quelle dell'altro.

Ma, è il caso di chiarirlo bene, il «niente» e il «nulla si muove» di oggi appaiono diversi da quelli degli anni passati.

Ieri ci si sentiva paralizzati di fronte a un cambiamento che non veniva mai compiuto. Oggi ci si trova paralizzati di fronte a un cambiamento avvenuto, sia pure solo sul piano della formulazione legislativa, e che però non ha prodotto nessuno degli esiti auspicati.

Godot è arrivato, ma la situazione non è meno metafisica di prima. E ciò anche per le ragioni prima individuate: un progetto è incompatibile con l'altro non perché le soluzioni ipotizzate nell'uno escludano le soluzioni ipotizzate nell'altro ma perché ad escludersi reciprocamente sono i problemi, i modi stessi di definirli.

In questo senso lo scenario sottostante alla condizione attuale di paralisi è assolutamente nuovo, e per coglierlo occorrerà mettersi nelle condizioni di sfuggire ai tranelli e alle lusinghe della cronaca.

Per intenderci, avrebbe poco senso domandarsi, a questo punto, che cosa abbiano prodotto gli Stati Generali voluti dalla Moratti nel dicembre 2001 e che coerenza ci sia tra i documenti della commissione Bertagna e il decreto legge del governo Berlusconi del marzo 2002; così come sarebbe sterile disputare su quali punti e per quali ragioni il piano messo a punto da De Mauro per far muovere la riforma dei cicli si sia inceppato, e su

quali resistenze o altolà abbiano paralizzato il cantiere di innovazione scolastica messo in funzione da Berlinguer.

Ci si dovrebbe chiedere, piuttosto:

- Perché una riforma scolastica così ambiziosa, forse la più temeraria tra le molte tentate dai tempi di Gentile, quella che più esplicitamente si proponeva di adeguare le strutture dell'istruzione pubblica alla mutata domanda sociale in fatto di formazione, perché, una volta diventata legge, questa riforma non è stata capace di sottrarre l'istituzione al suo stato pressoché endemico di immobilismo?

- In particolare, ciò è avvenuto per ragioni esterne (come sostiene la maggioranza dei cronachisti, alludendo al mutato quadro politico) o anche e soprattutto per ragioni interne (come sembrerebbe se si va, con la memoria, ai giorni caldi del «concorstone» e al fatto che non ci sono stati moti di piazza, da parte degli insegnanti, all'annuncio fatto dal ministro Moratti che la riforma berlingueriana era abrogata)?

- Chi si è più spaventato di questa temerarietà: gli insegnanti, gli stessi politici che l'avevano maturata, le masse dei genitori e degli studenti?

E, di fronte al nuovo scenario, ci si dovrebbe chiedere:

- Il gioco di far passare per cambiamento lo stop imposto a un processo di riforma giudicato negativamente, se certamente risulta fruttuoso sul piano ideologico, se non altro per l'alimento fornito alla già richiamata vocazione immobilistica dell'istituzione, quanto lo è sul piano politico generale, rispetto all'esigenza, forse non sufficientemente espressa ma comunque esistente, di un riadeguamento del sistema educativo alla mutata domanda sociale di cultura e di professionalità?

- La scelta, concettualmente ineccepibile, di dare sostanza, solidità, visibilità e integrazione a un canale, quello della formazione, che non ha positive tradizioni, almeno da noi, quanto si presenta come strumentale all'esigenza di garantire lo *status quo* della scuola-scuola (soprattutto della sua componente liceale, che si vedrebbe liberata di alcuni suoi pesi morti) e quanto è invece funzionale al bisogno di sollecitare un ripensamento globale del sistema di istruzione?

- Che cos'è che più spaventa allievi e docenti, oggi, e li spinge ad allontanarsi dalle aree del sistema scolastico che ritengono destinate a entrare nella nuova filiera: è il timore di un degrado istituzionale, provocato dal passaggio di competenza dallo Stato alle Regioni, o è l'aristocratica convinzione che lavoro e cultura si escludano reciprocamente?

Ecco, io credo che, se non si cercano risposte a queste domande, permarrà elevato il rischio che ci si perda dietro a formule consolatorie, e, una volta ancora, si eviti il confronto con le ragioni di una crisi, quella della scuola, che invece sarebbe giusto proporsi di leggere come «crisi d'impianto».

Ha senso, certamente ce l'ha, fare raffronti tra la pedagogia egualitaria che sta al fondo del progetto del centrosinistra (portare tutti a vivere un'esperienza di formazione comune, i sette anni della formazione scolastica di base e i due del primo tratto della formazione scolastica secondaria) e quella differenziante che sta al fondo del progetto del centrodestra (mantenere lo *status quo* di una formazione elementare lunga e di una breve, tipo snodo, a livello di scuola media e distinguere il percorso successivo tra un canale prevalentemente di cultura e uno prevalentemente di professione), e que-

sto è un impegno al quale molti, mi auguro, vorranno dedicare energie, considerato che il progetto legislativo del centrodestra ancora deve prendere forma piena, mentre l'ideologia cui fa riferimento già circola abbondantemente nei paraggi della scuola e al suo interno, e già la si sente pesare sui linguaggi, sulle pratiche, sulle consuetudini didattiche.

Ma questa attenzione risulterebbe sterile e contribuirebbe a fissare ulteriormente la condizione di immobilismo alla quale sembra condannata la nostra scuola se, contemporaneamente, non fosse accompagnata da un'analisi delle ragioni profonde che hanno impedito al governo di ieri e stanno impedendo a quello di oggi di centrare pienamente l'appuntamento con la riforma scolastica.

L'ipotesi che propongo qui prende in considerazione un solo aspetto, ma tutt'altro che marginale.

Allo scoccare della riforma dei cicli è emersa, dall'interno della popolazione scolastica che faceva riferimento all'area del centrosinistra, una divisione netta.

È un contrasto che sussiste tuttora e che vede, da una parte, chi pensa che la scuola si sia troppo poco compromessa con l'universo esterno, dall'altra parte chi ritiene che l'abbia fatto fin troppo. Com'è evidente, sono visioni pedagogiche alternative, la prima destinata a confluire almeno in parte nell'utopia, la seconda destinata a confluire, almeno in parte, nell'ideologia: per un verso fare della scuola il nucleo di generazione di un nuovo ordine socioculturale, per un altro contrastare con la scuola la degenerazione in atto nell'uso mondano dei saperi. Fino alla svolta della metà degli anni Novanta, la condizione di opposizione perenne aveva consentito alla sinistra di far convivere al suo interno idee così difformi, e anche di articolarne l'azione su due fronti pedagogici di-

versi, quello della pedagogia popolare, più sensibile all'idea di una scuola coinvolta nel mondo, e quello della pedagogia liceale, più sensibile all'idea di una scuola riservata rispetto al mondo.

Con l'assunzione di responsabilità di governo (e di riforma!) e con la necessità di trovare punti di convergenza dentro uno schieramento quanto mai eterogeneo, questa lacerazione interna alla sinistra pedagogica è venuta alla luce. In più, sorge il sospetto che il passaggio dalla poesia della formulazione politica del progetto di riforma alla prosa della sua gestione/attuazione abbia segnato il passaggio da una condizione di prevalenza della prima a una condizione di prevalenza della seconda delle anime di cui ho detto.

Non è grave, io credo, che idee così differenti convivano, anzi. Sovente la ricchezza e la forza di una posizione politica e culturale sono legate alla sua capacità di accogliere correnti e filoni eterogenei, anche opposti di pensiero. Il fatto è che, nel corso del quinquennio passato, dentro le scuole, negli apparati, nelle famiglie sensibili all'area del centrosinistra non c'è stato confronto ma solo contrasto fra queste due visioni e il prevalere dell'una sull'altra è stato vissuto come l'obiettivo prioritario. Fino a che gli anti-mondani non sono riusciti a prevalere e la loro bandiera non è passata di mano, finendo in quelle dei governanti del centrodestra.

Che fine ha fatto questa dicotomia, dentro l'attuale scenario? Sembrerebbe aver trovato una soluzione di comodo, almeno sulla carta: l'istruzione scolastica coincidente con l'idea di uno spazio riservato e a sé stante, il canale della formazione implicato e coinvolto nei rumori del mondo. Messa nei termini di una separazione istituzionale e fattuale tra le due zone del sistema, la soluzione potrebbe anche funzionare. Ma chi ci assicura

che non sia soltanto pretestuoso e ideologico l'intento, ampiamente dichiarato dai responsabili dell'attuale maggioranza politica, di costituire canali di comunicazione e passerelle varie tra le due filiere della scuola e della formazione? Se così fosse, se effettivamente tra i due ambiti ci fossero reale comunicazione e scambio ciò dovrebbe presupporre ed essere presupposto da elementi comuni, cioè da un'area educativa in un qualche modo comune. E, se quest'area dovesse mai esserci, come farebbe fronte al riproporsi del dilemma *mondano/non mondano*?

Una volta di più ci si troverebbe divisi sulla diagnosi della malattia scolastica, più che sulla terapia da adottare.

Il perimetro del no e i modi per uscirne

Una riforma sancita e inattuata (la Berlinguer), un'altra in via di sanzione ma ancora molto lontana dall'attuazione (la Moratti). Lo sconcertante bilancio dell'impegno profuso, nel corso degli ultimi tempi, a revisionare l'ordinamento della scuola italiana sembrerebbe ridursi a un secco no opposto all'uno come all'altro progetto.

Ma chiediamoci: questo no è rivolto ad ogni forma di cambiamento impegnativo della scuola?

La risposta che intendo dare qui muove da un relativo ottimismo. Non tutto è compromesso dopo le due «bruciature», una già avvenuta, l'altra in corso; né, io credo, il sistema scolastico si mostra riottoso a qualunque tipo di intervento importante (o «di struttura», come si diceva un tempo).

Piuttosto c'è un qualcosa, alla base dei due progetti di cui sto parlando, che ha provocato il medesimo tipo di reazione, e che in un qualche modo autorizza a rite-

nere che questa scuola rifiuti il cambiamento, comunque, sia che venga da sinistra sia che venga da destra.

Ho l'impressione che questo qualcosa risieda nel fatto che ambedue i disegni sono stati pensati e proposti come eventi epocali, e quindi si sono qualificati come la realizzazione di un «anno zero» sulla base del quale si dovesse registrare e far ripartire il calendario della scuola. Probabilmente una forzatura di questo tipo era inevitabile in un paese come il nostro, che ha conosciuto, nel corso del Novecento, corto o lungo che sia stato, una sola riforma d'impianto complessivo della scuola, quella gentiliana, negli anni Venti. In sede di riflessione pacata non c'è uno, tra di noi, che non sia consapevole della natura del tutto particolare di quell'intervento, che non dimentichi i tempi e i contesti che lo fecero maturare e attuare e che non si compiaccia del fatto che i contesti e i tempi di un (eventuale) cambiamento della scuola oggi siano diversi. Ma ciò non ha impedito che il richiamo al modello gentiliano venisse a giocare un ruolo pesante (talvolta addirittura «pensante») nelle due costruzioni: in particolare facendo in modo che l'attenzione fosse concentrata sulla portata globale dell'intervento di revisione del sistema e che si sentisse come prioritaria la necessità di elaborare una filosofia compiuta, relativamente al rapporto società/scuola. Vero è che sia l'uno che l'altro dei due «esercizi di cambiamento» hanno tentato di eludere questa propensione: Berlinguer proponendo una strategia a mosaico, fatta di tanti interventi separati, e quindi in un qualche modo occultando la teoria sottostante al complesso dell'operazione (che comunque c'era), Moratti per un verso facendo passare per cambiamento il mantenimento dello *status quo* e per un altro verso riducendo la visibilità dell'unica vera e comunque rilevante innovazione, tra

quelle ipotizzate e proposte, vale a dire la necessità di dar vita a un serio canale professionale. Viene però il sospetto che la parte sana del mondo della scuola e di quello circostante abbia eluso i due tranelli e sia andata poi a far massa con la parte che, dando prova di equanimità, ha contestato da posizioni per così dire «di destra» il progetto «di sinistra» e da posizioni per così dire «di sinistra» il progetto «di destra».

Giunti a questo punto, il no alla revisione dell'ordinamento della scuola italiana sembra essere un fatto consolidato. Chiunque intenda por mano a progetti di tale portata dovrà dunque tenerne conto. Il consiglio che gli si può dare, per ora, è che studi di più la storia e l'educazione civica, la prima per chiarirsi meglio le condizioni politiche e sociali che favorirono l'exploit gentiliano, la seconda per capire meglio com'è fatto e come va costantemente rinnovandosi il sistema odierno delle garanzie democratiche e come esso costituisca un forte baluardo nei confronti della possibilità che si ricreino quelle condizioni.

Ma, nel frattempo (l'educazione degli adulti, soprattutto se questi fanno politica, abbisogna di tanta pazienza e di tempi lunghi), occorrerà lavorare, e non sarà una cosa facile!, per sfaldare il muro compatto del no. Questo muro ha, dalla sua, dei punti forti. La possibilità di far decollare una cultura favorevole a un ripensamento complessivo del sistema scolastico si lega alla possibilità di mettere apertamente in discussione gli argomenti che stanno alla base di ciascuno di questi punti forti. È quanto tenterò di fare qui, prendendo in considerazione quattro punti.

Primo punto forte del no: non c'è bisogno di una riforma complessiva, l'impianto esistente andrebbe più che

bene, se solo la scuola fosse messa nelle condizioni di funzionare come un tempo. Questo argomento si basa su una sottovalutazione della condizione di crisi del sistema di istruzione: si pensa che questa sia di superficie e non intacchi gli strati profondi.

Molto sinteticamente, e rischiando gli schematismi inevitabili in questo tipo di ragionare, andrebbe detto che alla base dell'attuale situazione di disagio sta il conflitto fra l'immobilismo istituzionale della scuola italiana (ottant'anni di vita dell'ultima riforma complessiva varata) e le dinamiche sociali di democratizzazione del sapere che hanno caratterizzato soprattutto la seconda metà del Novecento, almeno per come è stata vissuta nel nostro paese. Si tratta comunque di un fenomeno non solo italiano ma caratteristico di tutte le nazioni che si sono date, nel corso del secolo precedente, un sistema di istruzione nazionale, prioritariamente volto alla riproduzione della classe dirigente, e che in seguito hanno sostanzialmente mantenuto un tale impianto.

Le dinamiche su richiamate di democratizzazione del sapere hanno prodotto due effetti sulla sorte della scuola, in un certo senso in sequenza.

Il primo effetto è stato di modificare, e ampliare notevolmente, la portata quantitativa del servizio di istruzione, con ciò in buona parte modificandone le funzioni, se non quelle esplicite, certamente quelle implicite: si è così passati, e non sempre in modo consapevole, da una scuola per l'élite, coerente con la funzione di riproduzione dello strato dirigente, a un'idea più subita che deliberatamente praticata di scuola democratica di massa, che avrebbe dovuto assicurare, in primo luogo, una formazione di buon livello all'intera popolazione, e che tale obiettivo, com'è evidente in molti casi, non è riuscita ad assicurare, non consentendoglielo

la sua stessa natura, ereditata dal passato, di «scuola riservata».

Insomma, da un'istituzione volta a produrre (e/o riconoscere) l'omogeneità dei pochi si è passati a una scuola caratterizzata dall'eterogeneità dei molti; e lo si è fatto senza che l'articolazione dell'edificio subisse sostanziali modifiche di tipo qualitativo, coerenti con le trasformazioni attuate. Ciò ha fatto sì che la funzione di selezionare i pochi, che la scuola d'élite esercitava in base a un preciso mandato sociale e tramite meccanismi ai quali era riconosciuta piena legittimità (per esempio, in Italia, il rigido sbarramento nell'accesso alla scuola secondaria, mantenuto fino al 1962 con l'esame di licenza alla media non ancora unica), abbia continuato a valere nell'intimo di una scuola di massa non compiutamente democratica (cioè disponibile al cambiamento più sul piano della forma dell'ideologia didattica di riferimento, o anche dell'ampliamento materiale dell'accesso, che non su quello della revisione della qualità stessa del servizio).

Come effetto di questa complessa vicenda, oggi abbiamo a che fare con una scuola selettiva di massa, caratterizzata da un'impressionante differenziazione dei percorsi dell'istruzione secondaria e, nello stesso tempo, dal basso riconoscimento sociale, economico e professionale del contenuto di formazione che essa propone. Per l'insieme di queste ragioni, non possiamo assolutamente permettere che resti in vita un disegno scolastico che non ha più, attorno a sé, la società per cui era stato pensato. Occorre che si pensi a un altro disegno. I progetti Berlinguer e Moratti forniscono materia per questo disegno. Ma perché questa materia possa essere recuperata a un progetto finalmente comune e pienamente condiviso bisogna che tutti assieme ci impegniamo in una decisa azione di raffreddamento del dibattito ideologico.

E questo lo si potrà fare se si terrà conto del secondo degli effetti, ai quali accennavo prima, del processo di democratizzazione del sapere.

Alla dequalificazione interna alla scuola (di cui ho detto) si è accompagnato, in tempi più recenti, il fenomeno del plateale incremento degli investimenti educativi operati dalla società fuori della scuola. Ne è conseguito uno svaporamento del principio dell'esclusività tradizionalmente riconosciuto all'istituzione scolastica, riguardo alla riproduzione del sapere. Questo secondo effetto delle dinamiche sociali riguarda dunque il mondo esterno alla scuola. Per un verso, si è assistito a uno snaturamento e a uno svuotamento del senso stesso dell'istituzione. Per un altro verso, ci si trova a fronteggiare, nella cosiddetta società della conoscenza, l'ingordigia educativa (dis-educativa, secondo alcuni) di un sistema societario che fa grande affidamento sul valore commerciale del sapere. Il sapere diventa sempre più materia di interessi, e una scuola che si attarda a pensarsi come disinteressata (anche quando non lo è) sembra definitivamente uscire dal gioco.

Così, la scolarizzazione informale della società «descolarizzantesi», e in primo luogo quella indotta dalle dinamiche del mercato, sta di fatto prevalendo sui riti sempre più stanchi e autoreferenziali della scolarizzazione formale. La crisi dell'insegnamento, in primo luogo scolastico, avviene in concomitanza con l'esplosione dell'apprendimento. Come non pensare di trovare qui un'altra pressante ragione a sostegno dell'esigenza di revisione complessiva del comparto scuola?

Secondo punto: non se ne esce, l'immatùrità politica di un paese impreparato a far fronte alle fisiologiche oscillazioni di un sistema bipolare condanna la scuola ad essere

nient'altro che materia di contesa ideologica. Indubbiamente, questo nuovo argomento è più difficile da scalzare del precedente, avendo dalla sua dati di fatto e ragioni di principio la cui comune natura va ben al di là dei temi tradizionalmente coltivati dentro il recinto scolastico.

Il sistema politico basato sul bipolarismo è un'acquisizione troppo recente per la società italiana e la sua gestione è avvolta da troppe fumosità, deroghe, resistenze perché esso possa realmente garantire, come altrove avviene, un atteggiamento pienamente responsabile sia da parte della maggioranza di volta in volta premiata dall'esito elettorale, sia da parte della sua legittima opposizione. Di conseguenza, permane tuttora assai forte la tentazione, da parte del polo vincente, di spadroneggiare e spingere in un angolo, attraverso istanze di delegittimazione, le ragioni del polo perdente: oggi ne è protagonista il centrodestra, come ieri il centrosinistra. Ecco allora che la via di fuga dell'ideologia viene a costituire l'unica reale convergenza tra l'una e l'altra coalizione.

Su questo terreno, fin troppo comoda si presenta, agli occhi dei politici di professione e no, l'opportunità di trovarsi a contendere a vuoto sui progetti di cambiamento della scuola, per poi di fatto lasciare le cose come stanno.

La storia recente della riforma scolastica sembra dar ragione a questo schema interpretativo. Il centrosinistra propose un suo piano, ambiziosissimo e non indenne da fragilità; questo venne pregiudizialmente contestato dal centrodestra, che fece delle sue posizioni critiche una bandiera elettorale; disarcionato, il centrosinistra altro non seppe fare che contestare pregiudizialmente il progetto scolastico nel frattempo messo a punto dal centrodestra. E così via. Fino a quando, viene da chiedersi,

si prolungherà una così sterile storia? È difficile fornire una risposta, anche se viene il sospetto che a consentire questo sterile esercizio ci potrebbe essere la ragione su richiamata, non certo tranquillizzante, che la scuola abbia smesso, nei fatti, di essere un luogo cruciale per la riproduzione sociale del sapere.

Nell'auspicio che questa ragione possa essere sconfessata, resta l'esigenza di lavorare a che sia rapidamente interrotto il meccanismo delle reciproche ripicche.

Non c'è che un modo per farlo. Riconoscere che i due sistemi ideologici sono incompatibili laddove aspirano a uniformare ciascuno a se stesso la direzione generale del cambiamento della scuola, ma che possono risultare componibili quando individuano problemi concreti, prospettano soluzioni praticabili, e anche quando danno prova dell'intenzione di scendere dal livello della fissazione dei principi generali a quello della vita quotidiana della scuola.

Partiamo da quest'ultimo aspetto per poi passare all'altro.

Nessuno potrebbe negare che, a dispetto della tanto proclamata morte delle ideologie, tra destra e sinistra passino forti differenze rispetto al tipo di società da edificare. Tanto è ugualitaria la sinistra e forte è la sua idea che la distribuzione delle ricchezze (anche delle ricchezze della conoscenza) debba tener conto del fatto che gli individui dovrebbero godere il più possibile dei medesimi diritti di fondo e veder riconosciute le loro principali esigenze individuali, tanto la destra rivendica il diritto di far leva sui principi della meritocrazia e sull'idea di gerarchia sociale che più adeguatamente li concretizza.

Niente di irreparabile in tutto ciò. Ma irreparabile può diventare l'esito dell'impegno, che non è dissimile,

a cambiare l'impianto generale della scuola, rendendola più rispondente alla mutata domanda della società, se ciascuno dei due contendenti si mostrerà incapace d'altro che di far quadrato attorno alle sue sole priorità ideologiche.

Stretta tra le due filosofie e paralizzata dalla loro radicalizzazione, la scuola rischia una condizione perenne di non cambiamento, simile a quella che l'ha caratterizzata, almeno per quanto attiene la revisione del suo disegno complessivo, nei decenni passati.

Con una differenza, però, stante nel fatto che la paralisi dei tempi trascorsi non ha impedito alle ideologie allora messe in campo (la cattolica, la marxista, quella laica di ispirazione socialista, quella laica di ispirazione liberale) di convivere nella vita quotidiana della scuola e di confrontarsi nelle idee e nelle pratiche che giorno dopo giorno si producevano all'interno delle aule.

Oggi quella situazione di convivenza di diverse ideologie pedagogiche e didattiche, se non proprio pacifica certamente accettata dai più, sembra non godere della legittimità che allora le era riconosciuta, forse proprio perché il confronto ha subito una duplice radicalizzazione: quella che ne ha ridotto drasticamente l'arco delle posizioni, e quella che ha portato il conflitto sul terreno delle grandi soluzioni per il cambiamento, dove si auspica di trovare prima o poi uno sbocco. Ma così non potrà essere.

Nessuna riforma della scuola potrà mai passare, io credo, se sarà o sarà vissuta come l'imposizione di una delle due parti sull'altra. Al contrario, lasciando alle dinamiche concrete della vita scolastica il confronto anche talvolta conflittuale sulle scelte ideologiche, sarebbe opportuno favorire un processo di decantazione del portato ideologico dei due progetti di riforma com-

plexiva del sistema, dal quale potesse conseguire la messa in evidenza delle priorità materiali individuate da ciascuno ed emergere l'impegno a comporle in un unico disegno, al di fuori di ogni residua disputa di ideologie.

A mio avviso, questa operazione può essere proposta, almeno in linea di principio, anche se non è dato di vedere allo stato attuale chi e come potrebbe tentarla.

Si tratta di isolare i nuclei fondanti dei due progetti, decontestualizzarli rispetto all'ideologia che li incorpora, inscriverli in un progetto comune capace di ridefinire l'identità complessiva del sistema di istruzione e formazione.

Si tratta insomma di convenire che:

- un sistema più equo di quello corrente dovrebbe avere una base di istruzione più ampia e solida di quanto non sia la piattaforma fornita da un modello di scolarizzazione (costituito da un tratto primario destinato a tutti a cui si aggiunge un tratto intermedio per i soli meritevoli di continuare) pensato per una formazione elitaria e mai modificato nella sua ragione costitutiva (nemmeno quando il tratto intermedio ha smesso di essere riservato ai felici pochi e, con la riforma del 1962, si è trovato a fungere da scuola di e per tutti);

- un sistema scolastico più adeguato alle trasformazioni della società di quanto non sia quello corrente deve concedere ben altro risalto e riconoscimento all'esigenza di far interagire cultura e lavoro, sia facendo della cultura produttiva e dell'esperienza di produzione una delle componenti del curriculum scolastico in senso stretto sia dando corpo a un indirizzo di preparazione alle professioni che ponga il nostro paese alla pari con altri europei.

Per ottenere un risultato così elevato, premessa perché si arrivi a concordare un intervento di riforma non più «di parte», occorre che ciascuno dei due poli rinunci a parte delle motivazioni che fanno da sostrato al nucleo fondante del suo progetto, in particolare quella che più dispiace, ideologicamente parlando, all'altro polo: il centrosinistra, nel vedere confermata l'esigenza di una revisione d'impianto dell'istruzione di base, dovrebbe ridimensionare l'idea «statalistica» di scuole in tutto e per tutto omogenee; il centrodestra, nel vedere accolta l'esigenza di una seria impostazione del canale della formazione alle (e con le) professioni, dovrebbe ridimensionare l'idea «discriminatrice» di scuole per il lavoro diverse per qualità e riconoscimento sociale dalle scuole per la cultura.

Terzo punto: è la questione, sempre ricorrente e mai risolta, del ruolo degli insegnanti; senza di loro la riforma non decolla, ma se pretendiamo un loro consenso mettiamo in forse ogni ipotesi realmente impegnativa di cambiamento della scuola. Molto ci sarebbe da aggiungere, rispetto a quanto detto al primo punto, a proposito della via italiana alla scolarizzazione di massa.

Mi limiterò a osservare che l'abbattimento delle dighe di contenimento della scuola d'élite, ovvero l'unica misura concretamente adottata fin qui per far fronte alla mutata ragione sociale della formazione scolastica, se per un verso ha dato vita alla figura dello «studente massa», per un altro verso ha creato i presupposti perché crescesse e si diffondesse la figura di un «docente massa», anch'esso dequalificato, almeno rispetto ai modelli di professore e maestro più coerenti con l'impianto originario del sistema, e ulteriormente disorientato dalla disarmonia intervenuta tra compito della scuola e

aspettative della società in merito allo svolgimento di quello stesso compito.

Si direbbe che la sorte della prima sia strettamente collegata alla sorte della seconda figura. Parlare di studente massa non significa negare le differenze, soprattutto quelle in positivo, in fatto di qualità degli apprendimenti e di capacità di utilizzarli in situazione, significa invece ammettere che il sistema scolastico non è in grado oggi di riconoscerle e trattarle adeguatamente.

Analogo discorso vale per il docente massa: uno standard professionale e culturale non elevato sul piano della qualità, ma rilevante su quello della diffusione quantitativa, convive con un'élite anche molto sofisticata, e senza che il sistema sia in grado di riconoscere, incentivare e utilizzare adeguatamente le differenze in positivo.

L'effetto massa prevale su tutto.

Non è un caso che il progetto Berlinguer abbia incontrato grosse difficoltà proprio nel tentativo di far breccia su questo fronte, e che il progetto Moratti abbia scelto in proposito, almeno nel primo tratto del percorso, una posizione più defilata.

Il problema di una disarticolazione della figura del docente massa permane dunque in tutta la sua gravità e, non trovando soluzione alcuna, almeno per ora, rischia di compattare ulteriormente il fronte del no al cambiamento, costituendo una delle ragioni fondamentali del suo costante rinvio.

Sono convinto che una riforma che sia veramente tale non potrà mai essere accolta positivamente dal docente massa, ma al contrario dovrà essere l'occasione per ridimensionarne la figura. In altri termini, occorrerà rendersi conto che una riforma della scuola si fa solo ed esclusivamente se la vuole la società e se questa stessa

società riesce a darle sostanza e sostegno attraverso le sue articolazioni fondamentali: civili, culturali, politiche, produttive. Una volta che si sia garantita una tale copertura, il progetto di riforma del sistema scolastico potrà anche affrontare atteggiamenti critici se non addirittura ostili di una parte degli «addetti ai lavori» e dare reale sostegno e riconoscimento sia ai docenti che già si sentano implicati nel cambiamento sia a quelli che si mostrino disposti ad accettarne la sfida.

Quarto punto: una revisione complessiva degli ordinamenti scolastici, decisa oggi, rappresenterebbe un ritorno di ingerenza dello «Stato padrone» sull'autonomia ormai riconosciuta alle scuole ed entrerebbe in conflitto con la disciplina costituzionale introdotta dalla recente legge di riforma del Titolo V; meglio soprassedere, dunque, e attendere che il nuovo modo di intendere e gestire la vita della scuola (e delle scuole) entri nella coscienza e nei comportamenti di quanti ne portano le dirette responsabilità. È ormai in atto da quasi un decennio, nel nostro paese, un processo di revisione delle forme di governo e dell'apparato di gestione del sistema scolastico. Su questo terreno sono stati conseguiti due grossi risultati: da un lato l'attribuzione dell'autonomia amministrativa e didattica alle singole scuole e la redistribuzione delle competenze residue tra il centro e il sistema regionale, provinciale e locale, introdotte dalla legge n. 50 del 1997 e dai relativi provvedimenti; dall'altro lato la riarticolazione delle potestà legislative nella nuova condizione di contitolarità di Stato e Regioni sancita dalla legge costituzionale n. 3 del 2001. Si tratta di provvedimenti destinati a modificare drasticamente lo spazio dell'innovazione del sistema, non solo per la parte che si connette alla gestione del cambiamento, ma anche per quella che

contribuisce alla sua stessa definizione. Non è facile, ammettiamolo, trovare orientamenti sicuri per muoversi dentro il nuovo quadro, un po' perché, sul versante dell'attuazione dell'autonomia, l'amministrazione centrale ha giocato la carta del recupero surrettizio di quelle prerogative e funzioni che il nuovo quadro tendeva a sottrarre, un po' perché, sull'altro fronte, il dettato della legge costituzionale non risulta immune da ambiguità. Ma soprattutto perché il nuovo assetto, per diventare patrimonio condiviso, richiede qualcosa di più di una sanzione normativa, postula una vera e propria revisione culturale, non solo degli «addetti ai lavori», ma anche di tutti coloro che fanno riferimento diretto o indiretto al sistema dell'istruzione/formazione; e questo è un obiettivo che non può essere raggiunto in poco tempo, considerata l'abitudine profondamente interiorizzata in tutti di riportare ogni più piccolo fatto della singola scuola al volere/potere del centro, e considerata la comodità che viene garantita dalla possibilità di far comunque riferimento, sul piano ideologico e culturale, a questo schema. Se proviamo a leggere titoli e testi di articoli di giornale dedicati alle questioni scolastiche negli ultimi cinque anni non li troviamo diversi da quelli dei tempi precedenti: viale Trastevere viene presentato come il cervello (o il non cervello) che decide tutto e le singole scuole come i passivi destinatari delle sue decisioni. Ma la stessa impressione si ricava dal leggere i ricorrenti appelli di insegnanti, allievi, genitori, e persino buona parte dei documenti politici e sindacali. Il fatto è che non si cambia mentalità nel giro di pochi anni, ma è anche vero che il poter ricorrere a un'unica responsabilità (per quanto articolata gerarchicamente al suo interno) rappresenta un'indubbia comodità, soprattutto sul piano psicologico.

Non è questa la sede per entrare nel merito di una faccenda così delicata, che chiama in causa pregi e difetti della versione nazionale di un processo, che ha portata europea, di ridefinizione degli spazi decisionali e gestionali dei sistemi di istruzione e formazione. Se chiamo in causa il problema è perché vedo coincidere un altro elemento forte del no alla revisione dell'ordinamento scolastico con le intenzioni e le conseguenti azioni di chi interpreta il nuovo quadro normativo nei termini di una drastica diminuzione delle prerogative dello Stato in materia di definizione degli ordinamenti. Non è il caso, io credo, di preoccuparsi della possibilità che prenda piede un radicalismo federativo del tipo di quello indicato, se non per il fatto che potrebbe, paradossalmente, allearsi con il movimento solo apparentemente contrario di ricentralizzazione del sistema nel comune intento di congelare l'assetto attuale della scuola per poterla meglio tenere sotto controllo (non importa se a livello di governo centrale o di governatorato locale).

Al contrario, andrebbe chiarito che autonomia delle scuole e riconfigurazione delle competenze legislative tra Stato e Regioni costituiscono non già l'effetto ma la condizione per un impegnativo cambiamento dell'ordinamento generale degli studi e delle attività di formazione. Ma andrebbe anche sottolineato che l'abbandono del tradizionale parallelismo delle funzioni normative e di quelle amministrative e la conseguente messa in crisi del loro convergere all'interno di un unico sistema burocratico-ministeriale impegnano ancor più di prima lo Stato, in quanto «centro» di una complessa articolazione orizzontale, a svolgere un ruolo di sollecitazione e di indirizzo generale del sistema.

Lo Stato siamo noi tutti e tanto più lo possiamo essere quanto più abbandoniamo il gioco di dividerci, sul-

le questioni che possono dare sostanza al cambiamento scolastico, tra sostenitori dell'uno e dell'altro partito ideologico e accettiamo di muoverci assieme su un cammino di riforma che, se serio, richiederà non due ma come minimo vent'anni.

Figure. Utopie, realismi, sondaggi

Credendola un elmo, don Chisciotte ruba la bacinella di un barbiere. Questi capita nella stessa locanda dove, assieme a Sancho Panza e un'allegra brigata, alloggia il cavaliere. Naturalmente l'attrezzo viene subito rivendicato, e assieme ad esso i finimenti dell'asino che lo scudiero ha sottratto al barbiere. Ne nasce una disputa. «Qua il mio bacile», intima il derubato a Sancho, che reagisce aggredendolo.

«Aiuto, in nome del re e della giustizia! Che oltre a prendersi la mia roba, mi vuole ammazzare questo ladro, questo brigante.»

«Mentite,» rispose Sancho; «ché io non sono un brigante, perché queste spoglie le ha guadagnate il signor mio don Chisciotte in regolare battaglia!»

Don Chisciotte era già lì, tutto contento di vedere come il suo scudiero si destreggiava bene nella difesa e nell'offesa, e da allora in poi lo stimò per un uomo di merito e propose in cuor suo di armarlo cavaliere alla prima occasione che gli si fosse offerta, sembrandogli che in lui l'ordine della cavalleria sarebbe stato ben collocato. Fra le altre cose che il barbiere conclamava nel corso dell'alterco, ebbe a dire:

«Signori, questo basto è mio com'è vero che io debbo morire, e lo riconosco così bene come se l'avessi fatto io; e lì, nella stalla, c'è il mio asino che proverà ch'io non mentisco; infatti se non mi credete, metteteglielo, e se non gli sta a pennello, io sono un infame. Ma c'è di più: che lo stesso giorno

ch'esso mi fu tolto, mi fu tolto anche un bacile d'ottone, nuovo che non era stato ancora usato neanche una volta, e che valeva uno scudo.»

A questo punto don Chisciotte non poté trattenersi dal rispondere e, mettendosi fra i due e separandoli, depositò il basto in terra, perché li stesse alla vista di tutti, fino a che non si accertasse la verità; quindi disse:

«Faccio questo perché le signorie vostre vedano chiaro e manifesto l'errore in cui si trova questo buon scudiero chiamando bacile quello che fu, è e sarà l'elmo di Mambrino, che io gli tolsi in regolare battaglia e di cui mi impadronii con legittimo e lecito possesso! Di quanto riguarda il basto, non mi ingerisco; quel che ne posso dire è che il mio scudiero Sancho mi chiese licenza di togliere i finimenti alla cavalcatura di questo vinto codardo e adornarne la sua; io gliela diedi, ed egli li prese; del fatto poi che da sella si è mutata in basto, io non saprei dare altra spiegazione se non la solita, e cioè che tali metamorfosi si vedono negli eventi della cavalleria; e a conferma di ciò, corri, caro Sancho, e porta qui l'elmo che questo buon uomo dice di essere un bacile.»

«Perbacco, signore,» disse Sancho, «se non abbiamo altra prova per il nostro fine se non quella che la signoria vostra dice, è tanto bacile l'elmo di Malino quanto la sella di questo buon uomo è basto!»

«Fa' quel che ti ordino,» replicò don Chisciotte; «che non tutte le cose di questo castello saranno regolate da incantamenti.»

Sancho andò dove stava il bacile e lo portò; appena don Chisciotte lo vide, lo prese fra le mani e disse:

«Guardino le signorie vostre con che faccia questo scudiero poteva affermare che questo è un bacile e non l'elmo che io ho detto e giuro per l'ordine della cavalleria che professo che quest'elmo è il medesimo ch'io gli tolsi, senza avervi aggiunto o levato nulla.»

«Su questo non c'è dubbio,» disse a questo punto Sancho; «perché dal momento in cui il mio signore lo conquistò fino ad oggi, non ha fatto con esso più d'una battaglia, quando li-

berò quegli infelici alla catena; e se non fosse stato per questo bacilelmo, non se la sarebbe passata allora molto bene, perché ci furono troppe sassate in quel frangente.»¹

A una prima lettura, quella che corrisponde alla vulgata della storia che mette in campo il cavaliere errante e il suo aiutante, sembrerebbe non esserci composizione tra i due personaggi. Nessun accordo risulterebbe possibile tra il sognatore innervato di follia e il rustico innervato di realismo, tra chi trasfigura il mondo e chi al mondo rende pedissequo omaggio, tra chi è mosso dall'impulso a evadere dai confini delle cose e chi è mosso dall'impulso a ricondurre ogni cosa alle sue limitate dimensioni, tra l'utopista e il cinico.

Ma questa interpretazione, tanto semplice quanto usuale, regge l'arco intero della vicenda messa in scena dai due? E vale anche per il brano qui riportato? Non si direbbe.

Riandiamo al testo.

Don Chisciotte individua bene lo spartiacque tra figura e dato di fatto, quando la questione non lo riguarda direttamente, cioè quando è in discussione il basto, e del resto Sancho si mostra in quest'occasione tutt'altro che rozzo, se riconosce che l'attrezzo ha comunque salvato il suo padrone.

Cosa se ne può ricavare? Che i due personaggi non sono divisi da un'opposizione, ma al contrario che risultano indissolubilmente legati: i movimenti dell'uno (don Chisciotte propone constatazioni) procedono in modo speculare rispetto a quelli dell'altro (Sancho Panza propone argomentazioni), Sancho è attratto dal polo

¹ M. de Cervantes, *Don Chisciotte della Manica*, trad. it. di L. Falzone, Garzanti, Milano 2000, Parte prima, cap. XLIV, pp. 394-395.

don Chisciotte così come don Chisciotte è attratto dal polo Sancho, e gli effetti dei due movimenti sono in un qualche modo riconosciuti e sanciti da chi ne costituisce il termine di riferimento (don Chisciotte si propone di far cavaliere Sancho e Sancho, nell'usare il termine «bacilelmo», mostra di apprezzare e di saper volgere ai suoi interessi gli artifici della retorica). Chi è il pratico e chi è l'intellettuale, qui?

E con chi sta il lettore, se vuole condividere il gioco? Con tutti e due.

In mezzo, poi, c'è la realtà. Ma a quale realtà si allude?

Certamente è quella che risulta dall'accostamento dell'una e dell'altra angolazione. Sarà quindi una realtà molteplice, mai statica, mai fissa, prodotto perennemente cangiante di dinamiche e di tensioni.

Ma è anche la quota di realtà che a questa messa in scena costantemente si adegua e si adatta, quella che accetta il gioco. È la realtà che, nell'episodio dell'elmo, viene messa in atto dal gruppo degli astanti.

«Signori, che cosa sembra alle signorie vostre,» disse il barbiere, «di ciò che affermano questi gentiluomini, i quali si ostinano ancora a dire che questo non è il mio bacile, ma un elmo?»

«E a chi sostenesse il contrario,» disse don Chisciotte, «io farò vedere che mente, se è cavaliere; che stramente mille volte, se scudiero.»

Il nostro barbiere, che era presente a tutto questo, conoscendo bene gli umori di don Chisciotte, volle dar spago alla sua mania e portare avanti la burla per far ridere tutti; così, parlando con l'altro barbiere, disse:

«Signor barbiere, o chiunque voi siate, sappiate che sono anch'io del vostro mestiere; da oltre vent'anni ho il mio certificato d'esame e m'intendo benissimo di tutti gli strumenti

di bottega, nessuno escluso; e parimenti un tempo, nella mia gioventù, sono stato soldato, e so anche che cos'è un elmo, cos'è un morione e una celata a incastro e altre cose relative alla milizia, voglio dire, ai vari generi di armi dei soldati; quindi affermo, salvo miglior parere, poiché mi rimetto sempre a chi ne sa più di me, che l'arnese che ci sta davanti e che questo buon signore ha tra le mani, non solo non è un bacile da barbiere, ma è così lontano dall'esserlo com'è lontano il bianco dal nero e la verità dalla menzogna; dico anche che questo, sebbene sia un elmo, non è un elmo intero.»

«No, di certo,» disse don Chisciotte, «perché gli manca la metà, che è la visiera.»

«È proprio così,» disse il curato, che aveva già capito l'intenzione del suo amico barbiere.

La stessa cosa confermarono Cardenio, don Fernando e i suoi compagni [...]

«Che Dio m'aiuti!» disse a questo punto il barbiere burlato. «È mai possibile che tanta gente dabbene dica che questo non è un bacile, ma un elmo? Questa è una cosa da far restare di stucco una intera università, per dotta che sia. Basta: se il bacile è un elmo, anche il basto dev'essere bardatura da cavallo, come ha detto questo signore.»

«A me sembrava basto,» disse don Chisciotte; «ma ho già detto che di questo non m'ingerisco.»

«Se sia basto o bardatura,» disse il curato, «l'unico che può dirlo è il signor don Chisciotte; ché in queste cose di cavalleria tutti questi signori ed io riconosciamo la sua superiorità.»

«Per Dio, signori miei,» disse don Chisciotte, «sono tante e tanto strane le cose che in questo castello, in due volte che vi ho alloggiato, mi sono successe, ch'io non mi arrischio a dar per certo nulla di ciò che mi si domandi circa quello ch'esso contiene, poiché suppongo che quanto accade in esso procede per via di incantesimo. La prima volta mi maltrattò abbondantemente un moro incantato che v'è dentro, e a Sancho non andò tanto bene con certi altri suoi adepti; stanotte, poi, sono stato appeso per questo braccio quasi due

ore: senza sapere come né perché sono incappato in questa disgrazia. Coticché, mettermi ora a dare il mio parere in una faccenda tanto ingarbugliata, sarebbe pronunziare un giudizio temerario. Quanto a quel che si dice che questo è bacile e non elmo, ho già risposto; ma quanto a dichiarare se questo sia basto o bardatura, non mi arrischio a emettere sentenza definitiva: lascio la decisione unicamente al saggio giudizio delle signorie vostre; forse, non essendo armati cavalieri, come lo sono io, gli incantesimi di questo luogo non avranno nulla a che vedere con le signorie vostre, le quali avranno l'intelletto libero e potranno giudicare delle cose di questo castello com'esse sono realmente e veramente, e non come sembrano a me.»

«Non c'è dubbio,» rispose a ciò don Fernando, «che il signor don Chisciotte ha parlato ora molto bene dicendo che spetta a noi definir questo caso; e perché si proceda più in regola, io raccoglierò in segreto i voti di questi signori, e darò completa e chiara notizia del risultato.»²

² Ivi, cap. XLV, pp. 396-397.

2. I SAPERI

Pilastri che vacillano e prospettive che emergono

Fino a poco tempo fa nessuno metteva in discussione che la didattica materiale, quella che si attua giorno dopo giorno a scuola, dovesse trovare fondamento e quindi stabilità in:

- un programma nazionale, in grado di orientare e in un qualche modo unificare l'azione degli insegnanti sia sul piano degli indirizzi pedagogici ai quali far riferimento, sia su quello degli inquadramenti concettuali dei contenuti da proporre in classe;
- un'articolazione degli oggetti, dei modi e dei tempi dell'insegnamento secondo la logica delle discipline, cioè di blocchi di sapere accademicamente convalidati, tendenzialmente autosufficienti e relativamente indipendenti l'uno dall'altro, organizzati in modo formale al loro interno e secondo queste configurazioni proposti in classe;
- uno strumento di elevata usabilità, il manuale, capace di interpretare e attuare gli indirizzi pedagogici e culturali della scuola, di corrispondere alle aspettative e alle sensibilità dei singoli docenti, di fungere da am-

biente/risorsa per l'organizzazione e la gestione sia dell'attività di insegnamento sia dell'attività di apprendimento.

Non c'erano dubbi sugli stretti legami che si venivano a intrecciare fra questi tre elementi, per esempio sul fatto che la parte contenutistica dei programmi dovesse strutturarsi per compartimenti disciplinari, o che i manuali fossero a loro volta etichettati per discipline e livelli, e si muovessero in conformità con le indicazioni dei programmi. Né ce n'erano sulle competenze e le responsabilità dei singoli attori del sistema, relativamente alla definizione e alla gestione di questi pilastri dell'edificio didattico.

Non c'erano dubbi, dunque, su:

- l'attribuzione al ministero preposto all'istruzione scolastica del compito di dare attuazione didattica alle leggi di ordinamento scolastico e quindi, per la parte relativa al che cosa e al come insegnare, per lo più espressa nei testi legislativi con il ricorso a formule generiche e aperte, di provvedere alla compilazione, all'emanazione e alla promozione dei programmi;
- il coinvolgimento, su designazione ministeriale, di esperti nelle diverse aree disciplinari e, assieme, di esperti in pedagogia e didattica, gli uni e gli altri in buona parte di provenienza universitaria, nell'opera di redazione materiale dei programmi stessi;
- l'impegno di editori e, tramite questi, di autori di appartenenza scolastica o talora universitaria, nella produzione di manuali, cioè testi concepiti e realizzati esclusivamente per il trasferimento formale delle conoscenze;
- il compito, attribuito ai singoli docenti, di intermediare fra interpretazione dei programmi, scelta e uso dei manuali per l'attività di insegnamento, sostegno de-

gli allievi relativamente ai compiti di apprendimento, da attuare con o senza il tramite del libro.

Tuttavia, da poco più di un decennio, almeno per quanto riguarda la situazione nazionale, questo quadro di sicurezze e il sistema di comportamenti relativo si trovano al centro di un forte scombussolamento di cui non è facile, allo stato attuale, prevedere gli esiti ma che, lo si può sostenere con sicurezza, sta già mutando e ancor più è destinato a mutare la realtà del fare scuola, nonché l'immagine che ne viene proiettata al di fuori.

L'origine di questo sconvolgimento è prima di tutto esterna, ma, com'è evidente, trova forti riflessi nelle culture interne al sistema stesso.

Cade dunque in errore chi ritiene che la perdita di riferimenti certi, avvenuta su questo terreno, sia addebitabile esclusivamente al tecnicismo specialistico e settoriale imposto dagli addetti ai lavori, in primo luogo gli amministratori del sistema e i loro consulenti, insomma che dietro ai cambiamenti non ci sia altro che l'indulgere a mode pedagogiche. Certo è che i linguaggi e soprattutto i concetti di cui essi danno conto sono oggi diversi da quelli usati ieri, com'è evidente nel solo fatto che nessun documento recente, di emanazione ministeriale, in questo settore, reca la dizione consueta di «programma», ma esprime già nell'etichetta che lo designa lo sforzo di trovare altri spazi di elaborazione, meno compromessi con una rappresentazione del sistema scolastico che, par di capire, non è ritenuta più valida: il fatto poi che ci si muova tra formule ambigue, del tipo «Indirizzi per l'attuazione del curriculum», precedentemente adottata dal centrosinistra, o «Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati», successivamente individuata dal centrodestra, dimo-

stra che la ricerca è ancora in corso e non è ancora approdata a un esito condiviso. Va però chiarito e ribadito che, se i linguaggi e i concetti del presente scolastico sono così diversi da quelli ereditati dalla tradizione, ciò avviene soprattutto per la ragione che la cornice sociale, economica, culturale entro cui viene pensato e indirizzato l'insegnamento scolastico si presenta oggi ben differente da quella del passato.

Per quanto lo si voglia redigere con calma e generosità, un elenco dei fattori esterni che hanno già impresso un loro segno sui regimi interni alla didattica e alla sua designazione rischierebbe comunque di risultare incompleto e reticente. Tanto vale farne dei cenni essenziali a titolo d'esempio.

Si pensi solo a:

- gli sviluppi economici, sempre più globali ma anche complessi e mobili;
- i processi di commistione delle culture e di integrazione dei mercati, sempre più internazionali;
- le trasformazioni nelle modalità delle comunicazioni e negli assetti sociali dei saperi, sempre più segnate dal dominio delle tecnologie.

L'elenco potrebbe continuare. E non c'è lettore che non sarebbe capace di allungarlo.

Il meno che si possa dire è che tali fenomeni hanno aperto enormi voragini al di sotto della committenza sociale della scuola. Non è un problema da poco, questo, e credo resterà serio per lunga pezza, anche se alcuni dei gazzettieri della scuola ritengono di poterlo eludere, allo stato attuale.

Ieri le cose stavano in modo diverso, certamente. Fino all'inizio dell'ultimo quarto del secolo scorso ci si sentiva protetti (o meglio, ci si illudeva d'essere protet-

ti) da una rappresentazione statica della committenza. Poteva pure avvenire che ci si dividesse nell'interpretare e designare il mandato della società alla scuola, però tali differenziazioni riflettevano i diversi quadri ideologici di riferimento: si dava così una lettura spiritualista dei contenuti qualificanti della scuola, se ne dava una marxista, una liberale ecc. Ma raramente, e soltanto in contesti ideologici del tutto marginali, veniva messa in dubbio l'idea generale che la domanda sociale di formazione scolastica fosse stabile e rimandasse a ben precisi e consolidati, per quanto molteplici, patrimoni di conoscenza.

Ancora tre decenni fa, insomma, potevamo individuare con una certa sicurezza le conoscenze e le professioni degli anni di là da venire, e quindi i settori di sapere verso i quali indirizzare l'impegno della scuola; o, almeno, credevamo di poterlo fare. Oggi non è più così. Sappiamo cosa eravamo e cosa non siamo più ma non sappiamo bene cosa stiamo diventando, in questa materia. Di conseguenza, nessuno, tanto meno l'*homo academicus*, che sta attualmente scontando nella sua stessa casa i propri peccati di presunzione, è in grado di prevedere con una qualche sicurezza i profili di competenza e gli ambiti professionali che si imporranno a medio, addirittura a brevissimo periodo. Troppe cose sono cambiate rispetto al tempo in cui non si avevano dubbi in proposito, in cui era possibile disegnare i contorni di un ipotetico domani ricalcando quelli di un ben definito ieri, troppe cose continuano a cambiare rispetto ad allora. Tutto ciò è avvenuto in modo rapido e tumultuoso. Di qui il disagio che un po' tutti proviamo e che alcuni pensano di lenire sciogliendo lacrime sulle perdute sicurezze. Occorre prendere atto di questo cambiamento di scenario, e occorre dunque che il nostro

modo di intendere le intenzioni e le azioni della scuola se ne faccia coraggiosamente carico.

Da parte di chi guarda alle cose del mondo attraverso lo specchio retrovisore (non sono pochi, almeno in campo educativo), questa situazione è inevitabilmente vissuta come una perdita secca, come un lutto che talora porta alla paralisi. Da chi invece si sforza di capire la direzione che le cose hanno preso da qualche tempo, ma anche di individuare le radici lunghe e profonde dei cambiamenti in atto, il sapere di non sapere è vissuto, in parte almeno, come un'acquisizione, come un guadagno, per quanto paradossale tutto ciò possa sembrare: il guadagno che consiste nell'esser liberati dell'illusione e presunzione di detenere certezze perenni, in una fase in cui molti dei presupposti di tali certezze sono coinvolti in processi di crisi e delegittimazione. Nella disillusione, dunque, non ci sarebbe solo la componente della perdita, vi andrebbe incluso anche un fattore di incremento del quadro della coscienza e della consapevolezza, e questo dovrebbe portare con sé una forte spinta a indagare, muoversi, porre interrogativi.

Una pedagogia che, forte di questo programmatico indebolimento della sua interna componente metafisica, sapesse porsi più domande di quante non sia stata capace di formulare fin qui, e arrivasse pure a interrogarsi sulle ragioni del suo tradizionale indulgere a risposte stereotipate, guadagnerebbe in termini di rispettabilità e praticabilità. Da tutto ciò verrebbe a tutti noi l'invito ad adottare, lungo il periodo di forte turbolenza che stiamo vivendo, e relativamente alle grosse questioni dell'educazione (una delle quali è, appunto, il che cosa insegnare a scuola), una sorta di navigazione a vista, basata sulla rinuncia consapevole ai vincoli rappresentati da apparati, sistemi e progetti chiusi,

definiti una volta per tutte; e, conseguentemente, verrebbe la sollecitazione a operare in modo che questa scelta sia intesa come espressione non già di una smobilitazione ma di quella che potremmo chiamare «saggezza del disincanto».

Per concludere su questo punto, è necessario accettare, come inevitabile segno dei tempi, che un'interpretazione impegnativa della domanda che la società del presente pone alla scuola, relativamente a che cosa insegnare, e come, non possa eludere il problema della complessità delle categorie sociali e culturali da prendere in considerazione e dei territori da indagare, letteralmente sconfinati: e dunque, le risposte che legittimamente se ne trarranno non potranno non risultare costituzionalmente aperte. Manuale, disciplina, programma, intesi come oggetti materiali ma anche e soprattutto come concentrati di concetti, rimandano invece a logiche chiuse, a pratiche di conoscenza che generalmente si considerano legittimate solo dal poter fare ricorso a principi di verità, a vario titolo consacrati da ciò che si reputa essere la tradizione. Sarà prudente, io credo, che non indulgiamo al rimpianto di tali pratiche. Come potremmo, infatti, pensare di tenere al riparo dagli sconvolgimenti del mondo il tema dei contenuti di conoscenza e di coscienza specifici della scuola? E quale insegnamento potrebbe mai impartire un'istituzione educativa che presumesse di tenersi fuori della mischia (culturale, economica, antropologica, epistemologica) e pensasse di poterne tener fuori i suoi addetti?

Riprendendo il filo del ragionamento sui movimenti esterni che hanno prodotto gli attuali scombussolamenti della didattica, e sull'opportunità di leggere questi ultimi non nella chiave dello smarrimento quanto in quella dell'impulso a conoscere, sarà opportuno ricor-

rere a un esempio concreto, e così facendo aggiungere un'altra sfumatura al tratteggio in corso.

In numerosi ambiti scolastici si parla oggi di pedagogia dell'intercultura. Quel che io penso è che sia riduttivo oltre che offensivo ritenere che il fenomeno possa essere ridotto alla semplice proiezione scolastica di uno specialismo accademico senza oggetto e sostanza, destinato quindi a produrre smarrimento, sconforto e rimpianto per i tempi in cui la pedagogia era una. Più proficuo e corretto dovrebbe essere aprire gli occhi sul mondo, e constatare come i flussi migratori che stanno ripopolando le nostre terre siano già arrivati a riplasmare parte della composizione antropologica degli spazi scolastici. Non potendo lasciare indifferenti tutti quelli che a vario titolo si pongono il problema di che cosa e come insegnare, questo fenomeno sollecita dunque a individuare nuovi parametri e riferimenti educativi, in primo luogo elementi che assicurino intercomunicazione e scambio cognitivo tra soggetti profondamente diversi per lingua, sensibilità, riferimenti esistenziali: è un problema di linguaggi e anche di oggetti e contenuti in senso stretto. Inquadrata in questi termini, la pedagogia dell'intercultura si configura allora come una risposta interna, tutt'altro che locale, e peraltro ancora *in fieri*, a un problema esterno di rilievo cruciale, e non un insignificante e disorientante vezzo accademico (ciò naturalmente non esclude che possa diventarlo o esserlo già, per alcuni aspetti; esclude solo che lo sia sempre e soltanto).

Sul piano generale, poi, andrebbe anche riconosciuto che tra le pedagogie scolastiche attrezzate per sopravvivere non ce n'è una che mostri di esser nata per partenogenesi. A motivarle troviamo sempre un conte-

sto materiale, una pressione esogena. Mai come oggi, però, a scuotere la base su cui poggia l'intelaiatura didattica della scuola sono i movimenti profondi dello scenario complessivo, e non suoi spostamenti di superficie, e tanto meno sono elementi locali, interni. Ne consegue che il computo delle perdite e dei guadagni che si possono trarre da un'analisi disincantata della sua configurazione attuale, rispetto a quella che si voleva e credeva poggiare su pilastri sicuri, andrà condotto al livello di rilevanza e di complessità che è proprio dei grossi fenomeni extraeducativi, e quindi extradidattici che essa stessa pone in gioco. Insomma, una risposta all'interrogativo pedagogico di quel che si dovrebbe insegnare in una scuola che intendesse inserirsi positivamente nella società della conoscenza non sarà soltanto pedagogica, e comunque, per la parte in cui lo sarà, dovrà tener conto degli elementi di contesto generale.

L'ipotesi alla quale faccio riferimento, e che qui ribadisco, è che la caduta dell'illusione di disporre di concetti e strumenti inconfutabili, relativamente ai contenuti della scuola, possa costituire una sollecitazione per l'indagine, l'operatività, il confronto e che su questa lunghezza d'onda possano sintonizzarsi tutti coloro che sono sensibili ai problemi dello sviluppo del sapere, non solo gli specialisti di cose scolastiche.

Coerentemente con un tale assunto, le note che seguono rispondono al tentativo di dar ragione dei segnali di cambiamento di uno spazio, quello di concettualizzazione della didattica scolastica, che fino a poco tempo fa era inteso come ben delimitato e organizzato dalle tre categorie del programma, della disciplina, del manuale.

Programmi del dopo

Nel giro di poco più di dieci anni, a partire dal 1979, la scuola italiana si è dotata di un nuovo parco programmi, rispondendo al bisogno di garantirsi una copertura quasi completa delle sue esigenze su che cosa e come insegnare. Il «quasi» è qui motivato dal fatto che i documenti messi a punto in questo periodo per la materna, l'elementare e la media sono contestualmente entrati in vigore, e in forma piena, mentre quello predisposto per una secondaria superiore in attesa di riforma ha potuto essere utilizzato solo per iniziative sperimentali, non essendo tale riforma nel frattempo giunta a compimento.

Ad accompagnare un tale sforzo e, per così dire, a coronarlo si è diffusa l'idea che i programmi italiani siano «i più belli del mondo», espressione, questa, che denota lo stesso provincialismo culturale che per tanti anni ha albergato in ambito calcistico, fino al brusco risveglio del presente. Ma se davvero gli italici programmi godevano e godono di una stima così elevata, perché adesso pensare ad altro, e addirittura voler mettere in crisi la matrice stessa che li ha visti nascere?

Alla domanda va onestamente data una risposta.

E per farlo andrebbe inizialmente riconosciuto che, sulla carta, tutti i programmi possono essere giudicati «belli». Dunque anche quelli italiani. Per essere così valutati, sarà sufficiente che risultino aggiornati e pluralisti nell'articolazione delle idee, e pure ben scritti. In linea di principio, queste doti non mancano ai nostri documenti.

Ma non basta. Un programma didattico è, o almeno dovrebbe essere, qualcosa di più che un documento da valutare secondo criteri estetici. Gli si dovrebbe chiedere infatti di funzionare non solo da strumento di

orientamento per la teoria (quindi per far diventare belli gli insegnanti, fornendo loro bei pensieri), ma anche e soprattutto da risorsa per l'indirizzamento della pratica (quindi per far diventare professionalmente virtuosi quegli stessi insegnanti).

Dunque, più che *bello* un programma dovrebbe essere *buono*: lo si dovrebbe intendere non come un prontuario per anime belle ma come un vademecum per professionisti e artisti della produzione/riproduzione culturale. Ma questa qualifica non gli può venire da una lettura, per quanto attenta e profonda intenda essere, gli può essere attribuita solo da una verifica «sul campo», basata sui risultati conseguiti con la sua messa in atto. Una verifica di questo tipo, condotta su base osservativa, nel nostro paese non c'è mai stata.

Confrontandoli con quelli simili di altri paesi, ci si sente comunque legittimati a sostenere che i più recenti programmi italiani esprimono, nel complesso, un buon livello di elaborazione culturale. Non potrebbe risultare diversamente, una volta che si sia prestata attenzione alla varietà delle prospettive implicate e all'ampiezza dei formati adottati.

I veri problemi in gioco, però, appaiono essere ben altri. Sono quelli posti dalla frequente constatazione di quanto poco quegli stessi documenti, per la medesima ragione che li fa belli, quindi per la loro ampiezza e indeterminatezza, abbiano indirizzato la pratica verso obiettivi unitari o abbiano effettivamente permesso di ridimensionarne applicazioni troppo differenziate, tra una scuola e l'altra o anche all'interno di una stessa scuola. Non è dunque un caso che uno dei motivi ricorrenti tra gli appassionati di questi temi sia quello del «programma tradito», dove ogni attore, ovviamente, pensa che sia l'altro ad averlo fatto.

È legittimo, dunque, ritenere che, nel complesso, questi documenti (che raramente sono stati presi in considerazione in chiave unitaria, come espressione di una medesima volontà politica e pedagogica, come emanazione di un'unica idea di scuola) non sfuggano al difetto di risultare troppo vasti e disomogenei nelle argomentazioni e troppo minuziosi nelle esposizioni/eseemplificazioni: tratti negativi che hanno a che fare con l'onnicomprensività e l'enciclopedismo (tipici di una fase di sviluppo incondizionato dell'offerta scolastica), e che oggi (in presenza di altri contesti generali, che chiedono meno genericità e indeterminazione nell'offerta) pregiudicano forse parzialmente l'estetica ma certo sostanzialmente la funzionalità di quei testi, arrivando a intaccare l'idea stessa di programma.

Venuto alla luce il limite di cui ho detto, per le sorti di questo strumento concettuale e materiale si sono aperte due possibilità, almeno in termini di teoria.

- L'una avrebbe portato a confermarlo, puntando però su soluzioni che ne alleggerissero e rendessero più flessibile la struttura e frequentemente aggiornato il contenuto: ci si poteva rifare al modello della Francia, dove in sede ministeriale opera da qualche tempo un ufficio (il Conseil National des Programmes), costantemente in funzione indipendentemente dalle stagioni politiche, che ha come compito, appunto, di fornire indicazioni e proposte sulla concezione generale degli insegnamenti, sui grandi obiettivi da raggiungere, sull'adeguamento dei programmi a tali obiettivi e il loro adattamento allo sviluppo generale delle conoscenze.

- L'altra sarebbe andata alla ricerca di nuovi modelli per documenti di indirizzamento didattico delle scuole, dai quali pretendere più univocità nell'individuazione

degli esiti auspicabili per gli apprendimenti, meno vincoli nell'individuazione delle aree di contenuto e meno varietà nelle esemplificazioni proposte. Era inevitabile che, nella ricerca di esempi in proposito, ci si rifacesse alla pratica del *Course Syllabus* (che per lo più prevede una sintetica traccia descrittiva dell'itinerario di insegnamento, accompagnata da una ben più accurata indicazione degli esiti previsti in termini di obiettivi e di competenze di cui dotare gli allievi), assai diffusa nelle scuole e nelle università dei paesi di lingua inglese, come strumento capace di garantire unitarietà nei risultati dei curricoli delle singole scuole, relativamente diverse in fatto di articolazione curricolare dei contenuti.

Le soluzioni fin qui adottate per la scuola italiana, almeno nelle intenzioni dei responsabili ministeriali e dei loro consulenti, si sono orientate più verso la seconda che non verso la prima ipotesi, anche in relazione allo sviluppo delle prospettive di autonomia delle scuole e dei loro spazi d'azione alle quali ho fatto cenno nel precedente capitolo dedicato agli ordinamenti.

Ma i risultati fin qui ottenuti, prima con l'esercizio di indirizzamento dei curricoli tentato allo scadere della precedente legislatura e poi con quello di personalizzazione dei piani di studio per le iniziative di sperimentazione proposto con la presente, non sono tali da autorizzare l'idea che la capacità di elaborare documenti programmatici centrati sulle competenze (e non già sull'elencazione di principi pedagogici e di contenuti disciplinari) sia stata pienamente acquisita, qui da noi.

Tuttavia, al di là delle frequenti ambiguità e delle inevitabili ricadute nella logica di programmi oscillanti tra l'ideologia dottrinarica e il mero contenutismo, i documenti fin qui prodotti testimoniano positivamente il

bisogno di spingersi oltre il consueto e quindi l'impegno a saggiare nuovi formati.

Molta strada dev'essere ancora fatta, e soprattutto andrà percorso il tratto cruciale che conduce a un'attuazione del ruolo deterministico che una cultura ancora diffusa nel corpo docente attribuisce all'indicazione «ufficiale» del contenuto di insegnamento e a un parallelo incremento della funzione discriminatoria attribuibile all'indicazione dello standard d'apprendimento. Ma gli sforzi fin qui fatti in proposito, intesi anche a dar conto della varietà delle soluzioni didattiche (e contenutistiche) adottate e adottabili dalle scuole, autorizzano a ben sperare per il futuro.

Altro problema è invece quello dell'opinione pubblica, e di chi contribuisce a orientarla. Qui si continua a pensare a questi temi secondo la logica classica dei programmi, e a leggere i nuovi documenti secondo l'ottica dei vecchi. E pure zone non limitate della cultura dei docenti ne risultano influenzate. Non è possibile, qui, far fronte a un tema di tale portata, che investe aspetti centrali dell'immaginario sociale in fatto di educazione. Al modo di rappresentare la scuola che è proprio dell'opinione pubblica occorrerebbe dedicare un sostanzioso piano di indagini interdisciplinari ma, soprattutto, la volontà politica di far saltare e non già assecondare l'immobilismo concettuale che ne sta alla base.

Saperi disciplinati e no

Andando in direzione contraria rispetto alla sempre più massiccia anglicizzazione del vocabolario scolastico nostrano, da qualche tempo la dizione *saperi*, di matrice francese soprattutto nella sua declinazione al plurale, gode di un evidente successo in area pedagogica.

Che cosa c'è sotto? Una moda linguistica o qualcosa di più? Propendo per la seconda ipotesi e cerco di motivarla.

Quando non è inteso come sinonimo di *discipline* e si ha cura di non utilizzarlo con il significato che si è soliti attribuire alla sua versione al singolare (significato che, in determinati contesti, rimanda alla rappresentazione mitologica di una conoscenza unica, di un «sapere uno»), il termine può essere interpretato come testimonianza degli effetti prodotti dai macrosconvolgimenti esterni sul secondo dei pilastri scolastici di cui ho detto, quello che coincide con l'idea di disciplina, e con la pratica ad essa corrispondente.

Sull'istanza di disciplinamento del patrimonio conoscitivo dell'allievo e sui suoi riflessi operativi di disciplinamento dell'azione culturale della scuola pesa una serie di determinazioni, che per lunga pezza sono state accettate come indiscutibili, in campo didattico, ma che ora si trovano sottoposte a forti tensioni critiche.

Che cosa mai sta avvenendo su questo fronte?

Lo si potrà capire andando alla radice del termine, e in particolare del gruzzolo di concetti che esso mette in campo.

Una conoscenza è intesa come disciplinare (o «disciplinata da una disciplina») in quanto la si vede far corpo con un insieme di nozioni, concetti, teorie che a sua volta risulta caratterizzato da oggettività, autonomia, decontestualizzazione, sistematicità, ordine e che da ultimo trova validazione da parte del gruppo di specialisti della ricerca e dell'accademia che in esso si riconosce e da esso è riconosciuto. Tale insieme è appunto ciò che viene generalmente designato come «disciplina».

Sono evidenti la comodità e la praticabilità, in quanto marchingegno didattico (prima che epistemologico),

di un tale concetto, e del paradigma cognitivo di stampo fissista che gli è connaturato. Non a caso agli albori del sapere didattico propriamente detto, della possibilità di intendere la didattica come disciplina, appunto, si faceva riferimento all'esigenza scolastica di «disciplinare il discepolo con la disciplina».

Le garanzie stanno dentro questo marchingegno e sono fornite da assunzioni del tipo di quelle che qui richiamo:

- c'è un qualcosa ma c'è anche un qualcuno che decide quanto risulta incluso e quanto risulta escluso dal circuito delle conoscenze pertinenti quell'area, specificando anche in che misura siano giuste, vere, oggettive, accettabili ecc., e in che misura invece si discostino dal campo, uscendone;

- dentro tali confini le conoscenze sono nude, vale a dire ritagliate dal loro contesto originario di determinazione, rese omogenee tra di loro e disposte secondo un ordine preciso, al quale non è possibile derogare, pena il loro annullamento, e con questo l'annullamento dell'intera area;

- in una rappresentazione così localizzata e settorializzata delle conoscenze, ogni spazio appare rigidamente definito e delimitato, e non risulta sovrapponibile ad altri, salvo quanto può avvenire per specifiche e ben definite eccezioni;

- per ottenere che questo insieme strutturato di elementi di conoscenza possa essere riprodotto e trasmesso nelle sedi dell'insegnamento formale se ne devono rispettare le caratteristiche di chiusura, autonomia, decontestualizzazione, sistematicità;

- una volta che risultino garantiti i presupposti precedentemente elencati, l'azione didattica potrà contare

su modelli tendenzialmente univoci di articolazione dei percorsi, su criteri sostanzialmente efficaci di iniziale decontestualizzazione e successiva gerarchizzazione interna delle conoscenze, su parametri tendenzialmente oggettivi di apprezzamento delle dosi di effettivo trasferimento dei contenuti in chi apprende; tutti elementi che mettono concettualizzazione e pratica della didattica al riparo da eccessive turbolenze.

Se questi che ho appena descritto sono i punti di forza di un insegnamento rigorosamente disciplinare, dovrebbe risultare chiaro (e da tempo questo sta emergendo, almeno nei settori di elaborazione pedagogica e scolastica più sensibili alle questioni epistemologiche) che in essi sono incorporati anche elementi limitativi, la cui azione è destinata a tradursi in fattori di riduzione degli spazi di autonomia, apertura e flessibilità della ricerca didattica, e pure di quella che ha per oggetto i meccanismi dell'esperire e del conoscere.

Nella vita quotidiana dell'insegnamento scolastico e ancor più in quella dell'apprendimento capita infatti con una certa frequenza, almeno allo stato attuale, che:

- lo specialismo e il settorialismo disciplinari che fungono da matrice per la divisione tecnica del lavoro didattico,

- la decontestualizzazione delle conoscenze che è presupposta nella loro assunzione disciplinata,

- l'organizzazione per sequenze e livelli dei movimenti che sono previsti dentro la singola area disciplinare,

lascino un limitato spazio all'impegno di comprensione e produzione autonome dell'allievo, e quindi autorizzino l'idea di un insegnamento/apprendimento prevalen-

temente riproduttivo, coerente con un modello di scuola intesa come luogo chiuso, rarefatto, asettico, perfino sospettoso del mondo.

Naturalmente non mancano argomenti a difesa del carattere funzionale di una tale chiusura: primo fra tutti che è più agevole e proficuo trasferire un sistema di conoscenze fisso e distinto da altri, unificato e ben organizzato al suo interno, rispetto a quanto non si possa fare prendendo in considerazione un'area di conoscenze che presenti caratteristiche di apertura, intreccio, mobilità, fluidità.

Nei fatti, un modello come quello appena richiamato ha avuto una grande fortuna (e pure una notevole efficacia) ieri, ma non sempre la mantiene oggi. Mi spiego. All'interno di un sistema scolastico di stampo selettivo, centrato sulla formazione di quadri dirigenti ed élite intellettuali, una scelta di disciplinamento estremo delle menti degli allievi e quindi di chiusura cognitiva, seppur funzionale all'arricchimento spirituale del singolo, aveva un senso ben preciso, e questo era etico prima che epistemologico: corrispondeva infatti all'impegno che si chiedeva alla scuola di fare sì che, al di qua di una formazione alle mansioni che non era compito dell'istituzione stessa e talvolta nemmeno dell'università garantire, venisse assicurata ai discenti, sostanzialmente, una base di sensibilità comune, e che questa potesse fungere da matrice e marchio di riconoscimento di un atteggiamento aristocraticamente disinteressato nei confronti dell'aspetto materiale della cultura e dei suoi impieghi sociali. È a questa dotazione spirituale prima che culturale in senso stretto che si fa generalmente riferimento quando si parla di formazione scolastica classica.

Ma, dentro una scolarizzazione a base sociale allargata, un simile approccio (e il quadro di certezze discipli-

nari ad esso associato) rischia di produrre nei discenti non già un senso di appartenenza, per il quale mancherebbero comunque i presupposti sociali, ma un senso di alienazione. Tanto più questo avviene se, come è oggi sotto gli occhi di tutti, la scuola smette di essere il luogo al quale è riconosciuta esclusività nella riproduzione sociale delle conoscenze rilevanti per l'individuo e, pur mantenendo una sua centralità, si trova costantemente in un rapporto di interazione con altre sedi, istituzionali o no, di irradiazione dei patrimoni di conoscenza della collettività, dove sono sovente proposte, e con efficacia, istanze diverse da quelle strettamente disciplinari.

Ecco allora che il compito di garantire un'acculturazione formale degli allievi, che si continua giustamente ad attribuire alla scuola, non può più essere inteso, oggi, come disgiunto né essere posto addirittura in opposizione al compito di garantire loro uno spazio cognitivo di interazione/confronto/integrazione tra le pratiche di conoscenze formali e quelle connesse alle innumerevoli conoscenze informali di cui è portatore per lo più inconsapevole ogni soggetto che vive nel mondo e, soprattutto, nel mondo dei media.

L'adozione del termine «saperi» e il suo positivo inserimento dentro il vocabolario scolastico corrente riflettono appunto questo mutamento di prospettiva e stanno a indicare non già che si intende puntare a una rinuncia, da parte della scuola, alla funzione di disciplinamento delle esperienze e delle cognizioni, ma il fatto che la realizzazione di questo obiettivo viene giudicata imprescindibile dal raggiungimento dell'altro, del tutto nuovo, per la didattica scolastica, corrispondente all'esigenza di garantire spazi di dialogo tra cornici formali e contenuti informali, facendo in modo che questi fungano da interfaccia a quelle, e viceversa.

L'idea alla quale ci si richiama, e che spinge ad adottare consapevolmente il termine saperi, è che si possano dare e di fatto si diano, nel mondo, molti modi di praticare e quindi di concretizzare un ambito di conoscenza. Ed è all'interno di questa pluralità di prospettive che andrebbe garantita l'ambientazione scolastica di quel modo tipicamente ordinato e sistematico che è proprio del sapere disciplinato. Si ritiene dunque che, assumendo e facendo centro su questo stile intellettuale più aperto, quel che si potrebbe guadagnare non risulterebbe disgiunto dalla consapevolezza di quel che eventualmente si perderebbe, rispetto a una tradizione basata sull'univocità del punto di vista disciplinare. In altri termini, nel predisporre uno spazio di intermediazione tra il senso di vitalità caotica, che si ricava da una consapevole riflessione sul modo non disciplinato tipico delle pratiche informali del sapere e del saper fare, e il senso di certezza garantita, che viene da un'altrettanto consapevole riflessione sul modo tipico delle pratiche formali, la scuola non sarebbe portata a indebolire ma piuttosto a rinforzare il suo compito classico di fornire e far maturare quadri di concettualizzazione: e questo impulso alla concettualizzazione potrebbe rendere più consapevole e criticamente fondata l'adozione del paradigma su cui si basa l'idea stessa di disciplina.

Anche qui è il caso di proporre un esempio. C'è, dentro l'universo delle conoscenze costituite, la geografia dei geografi, o meglio ci sono le tante geografie disciplinari, corrispondenti alle diverse matrici culturali e metodologiche e storiche del fare ricerca e divulgazione in questo campo. Ma, dentro gli orizzonti del mondo, hanno posto tante altre geografie, che in diverso modo sondano e trattano cose simili (anche se non c'è al fondo della loro azione l'intento di trasfor-

mare le cose in oggetti disciplinari): alludo alla geografia del senso comune, a quella dei consumi, a quella del turismo, alla geografia gastronomica ecc. Tutte queste etichette «altre» rimandano, al di là delle dimensioni metaforiche, a pratiche di conoscenza e di esperienza che non è detto manchino di uno spessore epistemologico (e che non è escluso possano ricevere da un'adeguata collocazione didattica); comunque, incorporate come sono in molti dei comportamenti mondani degli allievi, agiscono da elementi di interazione rispetto alla costruzione disciplinare proposta a scuola, e potrebbero quindi essere prese in considerazione come co-attori e non indebite interferenze rispetto alla vicenda complessiva di chi apprende. L'ipotesi che se ne ricava è che l'insieme di queste differenziate forme di sapere, opportunamente messe in rapporto tra di loro, anche di critica reciproca, dia corpo e sostanza e mobilità alle conoscenze geografiche, ben più e meglio di quanto non possa fare l'univoco riferimento a un'idea chiusa di geografia-disciplina.

A questo punto, provo a far fare un passo in avanti al ragionamento, anzi due.

Ipotizzando che attorno a una prospettiva non dissimile di impegno pedagogico ed epistemologico si crei un'area di consenso più ampia di quella della quale essa gode attualmente (e che aumenti dunque la quantità di coloro che utilizzano consapevolmente e praticano proficuamente, in campo didattico, la pluralità dei saperi), è da prevedere che l'intero processo rischi di confluire solo nella banale aggiunta di aloni ideologici morbidi alle materie scientifiche dure, a meno che non venga posta all'attenzione di tutti l'esigenza di discutere un ridisegno complessivo dell'enciclopedia scolastica, vale a dire dell'ordine dei saperi (formali e no) in-

terni all'istituzione, della loro articolazione, delle loro priorità. Poco cambierebbe, del gioco complessivo, se, al di là di qualche contentino alla mondanizzazione dei saperi, le materie scolastiche continuassero a restare quelle che sono state finora, e con la gerarchia che ben conosciamo.

Relativamente a questo tema, designato recentemente con il ricorso a espressioni come «nuclei fondanti» o «conoscenze irrinunciabili», ovviamente per la scuola, va riconosciuto che si è potuto procedere sul sicuro, almeno fino alle soglie del presente: il sicuro di un quadro costante di discipline di base, e che tali erano considerate anche sul versante universitario, il sicuro di un mercato delle competenze e delle professioni tendenzialmente stabile, il sicuro di una crescita regolare e indifferenziata della domanda sociale di formazione scolastica.

Ma oggi simili sicurezze non accompagnano e non determinano più i nostri progetti pedagogici, né scolastici né universitari.

Inoltre, a rendere più complesso lo scenario, ci si è messo il massiccio impegno di formazione (in senso lato, ma talora anche in senso stretto) che la società va progressivamente attuando attraverso istituzioni non coincidenti o non totalmente coincidenti con l'istituzione scolastica, come le associazioni o i circoli, e attraverso aree non istituzionali lontane, talvolta intese come antagonistiche rispetto alla scuola, come il mercato e il sistema dei media. Non sono poche le aree di sapere in cui questa concorrenza da parte del mondo extrascolastico sta diventando vincente rispetto all'offerta che è in grado di garantire una scuola fedele a un'articolazione tradizionale (leggi: ottocentesca) delle conoscenze disciplinari, e di conseguenza appesantita da una chiusu-

ra pregiudiziale nei confronti di tutto quanto sa di uso pratico e collettivo delle conoscenze acquisite. I casi delle lingue straniere e della familiarizzazione con le macchine digitali stanno diventando paradigmatici, a questo proposito: in essi c'è da vedere la novità rappresentata dal positivo riconoscimento sociale (ciò significa anche valorizzazione economica e professionale) di modelli di formazione e sistemi di certificazione delle competenze elaborati e praticati fuori dei circuiti scolastici propriamente detti, novità che costringe ora la scuola ad adeguarsi a standard, quando non a vincoli esterni, e di farlo in materie (didattica e titoli) sulle quali ha sempre dettato norma e funzionato da modello.

Per tutte queste ragioni, prima o poi (mi auguro che questo avvenga prima, per non trovarsi a dare postuma ragione alle teorizzazioni dei descolarizzatori) si dovrà provvedere a tracciare una nuova mappa dei saperi della scuola. E si dovrà farlo con serietà e serenità, senza pregiudizi di sorta.

Soltanto, non si può pretendere che sia il responsabile del dicastero scolastico a provvedere a un impegno di così grande portata. Se così si procedesse, risulterebbe inevitabile trovarsi fermi a un mantenimento (più o meno camuffato) dello *status quo*, se non altro per l'evidente ragione che a proporre il disegno sarebbe, oltre che il responsabile del sistema scolastico, il capo stesso del personale incaricato di svolgere funzioni di insegnamento e che quest'ultimo ha uno spazio d'azione limitato.

C'è poi, a questo proposito, da mettere in evidenza il marchingegno di cui ho detto all'inizio del capitolo, lo stesso che ha permesso che finora venisse eluso il problema di una revisione dell'ordinamento dei saperi scolastici. La genericità delle indicazioni di contenuto pre-

sentì nei testi legislativi e la libertà di interpretazione concessa ai ministri per i piani di attuazione (inclusa la designazione delle discipline destinate a entrare nei programmi) non solo hanno posto forti limitazioni al decollo di questo tipo di operazione (che, in pratica, è stata tentata solo in zone specifiche del sistema scolastico, quelle tecnico-professionali, tradizionalmente più al riparo dalle attenzioni pubbliche), ma hanno anche impedito che la possibilità di metterla in agenda venisse inclusa tra le scelte politiche qualificanti di una riforma dell'assetto scolastico. Il «dove», il «come», il «chi» hanno tolto ossigeno, sempre, al «che cosa».

Per riparare a una così grossa mancanza i prossimi Stati Generali della scuola dovrebbero dunque essere dedicati a questo tema del «cosa insegnare». Ma sarebbe giusto che non fosse il monarca a convocarli.

Aperture di un sistema chiuso per eccellenza

Non c'è bisogno di lunghi discorsi a riprova di come il manuale debba essere inteso come apparato che fornisce la più piena legittimazione e la più adeguata configurazione materiale ai principi che fanno capo al programma e alla disciplina.

Basterà la verifica fornita dal fatto che, per come lo si conosce e in buona parte lo si pratica, il territorio della didattica scolastica risulta tuttora perimetrato e presidiato dalla «forma libro», in particolare dall'insieme di concetti e azioni che governano la produzione e l'uso del manuale.

Un po' tutti gli insegnanti scolastici ritengono ancora che, al fine di disciplinare il discepolo a una disciplina che funga da oggetto e stile mentale, niente funzioni meglio del disciplinamento determinato da un libro.

Nei fatti, poi, la pratica di adottare, usare e far usare un determinato testo per insegnare e far imparare una determinata materia scolastica sta in un rapporto di intima connessione con la convinzione, sottesa all'intero campo dell'azione didattica, che fa coincidere l'identità del libro di studio con la funzione ad esso attribuita di accogliere, oggettivare, racchiudere, ordinare e quindi materializzare in disciplina, configurandola come tale, un insieme altrimenti informe e disperso di dati di conoscenza. Da questa pratica, e dalla «mentalità tipografica» che essa esprime al massimo livello, discendono poi molti altri schemi di comportamento, sempre di estrema utilità per chi gestisce la didattica. Per esempio: la possibilità di far corrispondere tempi e contenuti dell'insegnamento/apprendimento all'articolazione del libro in parti, capitoli e paragrafi; l'opportunità di procedere a una fissazione e gerarchizzazione dei concetti portanti di un ordinamento disciplinare attraverso una loro localizzazione e indicizzazione nelle pagine del manuale; la garanzia rappresentata dal ritagliarne specifiche zone per disporre di una qualche base di oggettività relativamente alla valutazione dei risultati degli allievi; non ultima l'utilità di far coincidere apprendimento con lettura e comprensione del sapere con comprensione della lettura. Insomma, non si saprebbe indicare, all'interno della didattica messa in campo dalla tradizione scolastica, un'area che sfugga al controllo di questa forma, materiale e concettuale a un tempo, o che lo faccia senza mettere in discussione il nucleo dei principi di cui si è detto a proposito di programma e disciplina. Né la sorte dei programmi didattici nazionali, anche di quelli più recenti, potrebbe essere documentata altrimenti che facendo esplicito ricorso all'insieme dei manuali realizzati in conformità con essi.

Non è dunque un caso che, nel fronte che guarda con diffidenza alla questione, sollevata ormai da qualche tempo, di nuove dimensioni di sapere o anche di saperi nuovi da far entrare nella scuola, accanto ad accademici e rappresentanti delle diverse corporazioni disciplinari dei docenti, editorialisti ed elzeviristi vari, esponenti delle passate stagioni di fioritura dei programmi, si trovino autori ed editori di manuali. La messa in discussione dell'ordinamento disciplinare vigente è dunque intesa come uno sfaldamento della sua base manualistica.

Sul retroterra ideologico di un tale blocco sarebbe il caso di gettare qualche sonda. Par di capire che nei confronti delle «poche ma chiare» idee di cui esso si fa promotore, peraltro fortemente amplificate dai media (dove, si direbbe per ragioni costituzionali, un atteggiamento coerente con il «dove mai andremo a finire» gode di più fortuna di quanta non ne abbia un atteggiamento volto a promuovere il «voglio capire cosa sta avvenendo»), l'elemento che produce più turbativa, e quindi più spinge al rifiuto, è il frequente ricorso che gli innovatori fanno al concetto di apertura.

Mi è capitato nelle pagine precedenti di richiamare più volte questo termine, e altri ad esso equivalenti, ma non è improbabile che la sua importanza sia sfuggita al lettore, o sia stata confinata, secondo una riduttiva chiave retorica, alla sola componente positiva del binomio *chiusura/apertura*.

Profittando del fatto che il libro (e soprattutto il manuale) richiama nel modo più pregnante e a tutti evidente l'immagine (anche se non sempre la realtà) di un sapere conchiuso, definito universalmente e fissato univocamente, e profittando anche della possibilità di rinviare la trattazione del tema a quanto di più specifico,

sulla forma libro e la sua interlocuzione con altra forma, viene proposto nel capitolo successivo di questo saggio, posso orientare la parte residua del presente paragrafo all'esigenza di fornire qualche cenno di chiarimento su ciò che di positivo comporti l'introduzione di istanze di apertura in uno spazio sostanzialmente governato dal riferimento esclusivo ai sistemi chiusi. Su un piano più generale, ciò serve anche a dare un più puntuale inquadramento degli argomenti che in queste pagine propongo a confutazione dei tre no della scuola, cioè a esplicitarne la collocazione dentro l'ambito dei saperi della comunicazione, dei quali mi occupo e in relazione ai quali, soprattutto, mi interessa di formazione e scuola.

Non c'è luogo dell'agire umano dentro il quale la dimensione della chiusura e dell'apertura risulti più intimamente dipendente di quanto non sia nella comunicazione. Per comunicare, ciascuno di noi deve a un tempo chiudersi nella sua interiorità e contemporaneamente accedere all'altro. Il fatto stesso che egli possa dire «io», così chiudendosi, isolandosi e acquisendo coscienza di questa sua condizione, gli permette di controllare un qualsiasi dato di conoscenza/coscienza e quindi creare le condizioni perché questo dato possa essere condiviso, almeno per una sua parte, tramite il rapporto di comunicazione con l'altro. Il codice della scrittura rappresenta lo strumento che meglio tiene sotto controllo la dimensione di chiusura della conoscenza, e che meglio contribuisce alla costituzione, in ciascun individuo, dello strato di sapere che coincide con la coscienza e l'autocoscienza. La parola parlata del dialogo riflette invece l'istanza dell'apertura, che le è imposta dal fatto che essa si costituisce/costruisce nel tempo e nel modo concreto e provvisorio della sua produzione. Una dimensione, però, non esiste se non in rapporto all'altra.

Culture della scrittura e culture dell'oralità agiscono fianco a fianco dentro il regime della comunicazione contemporanea, dove i media consentono all'oralità di vivere nuovi fasti e la scrittura recepisce tali novità come altrettanti inviti al dialogo. Qui la chiusura si fa perfettamente funzionale all'apertura, e viceversa. La scuola è di fatto coinvolta in un tale regime. Ma fa difficoltà a svolgerci una parte costruttiva. Se fino a poco tempo fa poteva essere legittimo chiederle di garantire la chiusura del codice e del contenuto di una comunicazione prevalentemente se non totalmente formale, lasciando ad altre istanze sociali il compito di sollecitarne le aperture e gli eventuali usi, oggi una soluzione di questo tipo non può più essere accettata. Chiusura e apertura stanno già in un rapporto dialettico fuori del mondo scolastico, come mostra l'impetuosa fortuna avuta, anche sul terreno educativo, da una tecnologia come Internet, nella quale si interfacciano proficuamente le prerogative concettuali del confinamento e della specializzazione del sapere, tradizionalmente garantite dalla stampa, e quelle della disaggregazione/dissipazione di conoscenze ed esperienze e della loro riaggregazione in configurazioni concrete, promosse dal medium televisione. È giusto dunque che siano messe nelle condizioni di convivere anche all'interno della scuola, e di agirvi come i poli opposti di un campo aperto di tensioni.

La sostanza di quanto propongo in queste pagine non sta nell'invito a mettere in crisi ciò che ancora dà compattezza al sistema scuola (la struttura, i contenuti, gli strumenti), quanto nella sollecitazione a porre questa esigenza di compattezza in un rapporto di interazione con le prospettive poste dal mondo in trasformazione. È tempo dunque che anche dentro il territorio scolastico s'impari a leggere e ricostituire ogni modalità di

chiusura funzionale secondo le modalità altrettanto legittime dell'apertura funzionale.

Figure. Sperimentazioni, delusioni, metafisiche

Caratterizzati dall'assenza di forti individualità, e accomunati dall'essere senza famiglia e senza storia, Boudard e Pécuchet, protagonisti del romanzo incompiuto e postumo di Gustave Flaubert, s'incontrano casualmente su una panchina parigina e, malgrado alcune diversità fisiche e psicologiche, o forse proprio per queste, vanno via via incuriosendosi l'uno dell'altro. Scoprono di essere della stessa mezza età, di esercitare lo stesso monotono mestiere di copista, di formulare gli stessi schizzinosi giudizi sul mondo.

Il seguito di ciò che non è agevole, in questo caso, chiamare «narrazione» li vede presi in un rapporto sempre più simbiotico, intessuto di proiezioni, scambi, contaminazioni.

Se alle prime pagine è possibile distinguerli, riconoscendo nei due qualcosa che rimanda al paradigma letterario, cinematografico, perfino fumettistico della coppia maschile, nelle ultime l'impresa si fa difficile, addirittura impossibile. Ad avvicinarli, mescolarli, omologarli sono infatti gli anni trascorsi assieme, nella villa del paesino di campagna dove i due si ritirano, per effetto di una somma ricevuta in eredità.

Uomini senza qualità prima, una volta baciati dalla sorte se ne vanno a cercare una nel detenere e usare sapienza. Dallo scenario cittadino a quello rurale non cambia dunque la materia del loro fare: prima di conoscersi copiavano testi, adesso che stanno assieme e non debbono più lavorare per sostentarsi i testi li leggono, e cercano di inverarli nella pratica.

Alimentando una comune inesauribile curiosità, Bouvard e Pécuchet danno così vita a un'enciclopedia vivente, che trova inizio con l'agricoltura e termina con l'educazione; in mezzo, ordinate dal materiale allo spirituale, si dispongono l'orticoltura, la chimica, l'igiene, la storia, la letteratura, la politica, lo spiritismo, la filosofia, la religione. Di passaggio in passaggio, nel tortuoso attraversamento di gran parte dello scibile del tempo, la biblioteca dei due si accresce. E con essa cresce la quantità di idee ricevute.

A governare un simile processo troviamo regolarmente un meccanismo in tre fasi. C'è un inizio: un problema esterno, di ordine pratico (per esempio, come curare il giardino di casa, come reagire alla cronaca politica, come comportarsi con le donne), sollecita a indagare una determinata area di sapere e ad acquisire una gran quantità di libri, sovente manuali. C'è una fase intermedia: le letture dei testi si accumulano e si intrecciano, ma da queste esperienze (così come dai tentativi di applicarne gli insegnamenti) i due escono delusi. C'è una fine: la delusione, talvolta il caso, fa emergere l'attrazione per altri territori.

Viene così a comporsi una sorta di filosofia compiuta, anche se mai enunciata nella sua interezza, della condotta intellettuale: il mondo è più vario di quanto non siano i libri che tentano di imbrigliarlo; i libri, anche quando trattano delle stesse cose, lo fanno in modo diverso; nessun sistema è compatibile con gli altri; né hanno senso tante regole, per ognuna delle quali sono previste numerose eccezioni, e pure eccezioni delle eccezioni; la realtà sfugge ad ogni sua normalizzazione manualistica. Innumerevoli sono le osservazioni di questo tipo che Bouvard e Pécuchet propongono a commento delle loro letture.

Da questa traversata i due anti-eroi usciranno delusi, anche affranti per la vuotaggine percepita nel sapere, ma non rassegnati: cosa che, nelle intenzioni di Flaubert, li condurrà a reintraprendere l'attività del copiare, ma con l'accortezza questa volta di evitare ogni commento ai testi. Le idee ricevute si sono tramutate in luoghi comuni, espressioni chic, esempi di stupidità.

Già figurando, nel suo insieme, come una radicale messa in discussione del mito pedagogico dell'enciclopedia, la storia trova, nella sua parte finale, una sorta di ricapitolazione e di monito generale nel dar conto dell'impegno, assunto dai due sapienti, di educare i due orfani di un forzato, un maschio e una femmina.

Tutti al paese sono convinti dell'inamovibilità delle nature individuali. Ma non lo sono i nostri, che ancora credono, malgrado le innumerevoli letture accumulate, nel potere di trasformazione della cultura, e che di conseguenza professano, in ambito pedagogico, idee progressiste. Altro non domandano, dunque, che applicare queste e rinnovare quelle, occupandosi in proprio della crescita del ragazzo e della ragazza. Nello scetticismo generale e malgrado la convinzione comune che l'uno dovesse esser destinato al riformatorio e l'altra al convento, la proposta degli apprendisti formatori viene accettata.

È comunque idilliaco il quadro che vede figurare per la prima volta i quattro personaggi assieme:

Bouvard e Pécuchet li guardavano camminare davanti a loro.

Victorine canticchiava parole indistinte, il fazzolettone infilato al braccio, come una modista che porta la sua scatola. Qualche volta si girava; e Pécuchet, davanti ai suoi riccioli biondi, e alla figurina gentile, rimpiangeva di non avere una

figlia così. Allevata in altre condizioni, sarebbe in seguito divenuta affascinante: che felicità vederla crescere, e ascoltare tutti i giorni il suo cinguettare da uccellino, abbracciarla quando ne avesse avuto voglia; e un intenerimento gli saliva dal cuore fino alle labbra, inumidiva i suoi occhi, e un poco l'opprimeva.

Victor, come un soldato, si era messo il suo bagaglio sulle spalle. Fischiava, gettava sassi alle cornacchie nei solchi, andava sotto gli alberi a tagliarsi bacchette [...] e Bouvard, tenendolo per mano, godeva nel sentire tra le sue quelle dita robuste e vigorose di fanciullo. Il povero piccolo diavolo non chiedeva che di crescere liberamente, come un fiore all'aria aperta! E sarebbe marcito tra quelle mura, con lezioni, punizioni, e un mucchio di stupidaggini! Bouvard fu colto da un senso di rivolta, dalla pietà, da un'indignazione contro il destino, una di quelle rabbie in cui si vorrebbe distruggere il sistema¹.

Scatta subito il meccanismo che ben conosciamo, e del quale i nostri hanno più volte subito i disastrosi effetti: procurarsi molte opere, leggerle, ricavarne un sistema e metterlo in pratica, pur nella diversità delle opinioni individuali (per esempio in questo caso Pécuchet, originariamente dotato di un'indole femminile ma diventato «come uno spartano», vuole temprare alla fame, alla sete e alle intemperie i due allievi, mentre il più virile Bouvard, almeno per come figurava nelle prime pagine, si oppone). In base al gioco continuo dei ruoli, Bouvard s'incarica dunque di accudire Victorine, mentre Pécuchet provvede a Victor.

Li guiderà la ferma convinzione che sia necessario «mettere al bando ogni idea metafisica e, secondo il me-

¹ G. Flaubert, *Bouvard e Pécuchet*, trad. it. di F. Rella, Feltrinelli, Milano 1998, cap. IX, pp. 259-260.

todo sperimentale, seguire lo sviluppo della Natura».

L'idillio ha però immediatamente fine, e lascia posto a una rappresentazione tragicomica della vicenda del curriculum e dei suoi passaggi d'obbligo: che cosa insegnare, a chi e come, in che modo prepararsi e reagire agli insuccessi.

Sono di scena le competenze e le educazioni di base:

Victor distingue le lettere, ma non riusciva a formare le sillabe. Farfugliava, si fermava di colpo e assumeva l'aria di un idiota. Victorine faceva domande [...]. Talvolta bisognava unire le due vocali, altre volte staccarle. Tutto ciò non è giusto. Lei s'indignava.

I maestri professavano alla stessa ora, nelle loro rispettive camere; e la parete era sottile, e queste quattro voci, una flautata, l'altra profonda, e due acute componevano un baccano insopportabile. Per finirli e per stimolare i marmocchi con l'emulazione, ebbero l'idea di farli lavorare assieme nel museo; e così si affrontò la scrittura.

I due allievi alle due estremità del tavolo copiavano un esempio. Ma la posizione del corpo era sbagliata. Bisognava raddrizzarli; le loro pagine cadevano, le penne si rompevano, l'inchiostro si versava.

In certi giorni Victorine andava bene per cinque minuti, poi tracciava scarabocchi; e, scoraggiata, rimaneva con gli occhi fissi al soffitto. Victor non ci metteva molto ad addormentarsi, stravaccato sullo scrittoio.

Forse soffrivano? Una tensione troppo forte è nociva ai giovani cervelli. «Fermiamoci» disse Bouvard.

Non c'è nulla di più stupido che far imparare a memoria; ma se non si esercita la memoria, questa finirà per atrofizzarsi; e si misero a ripetere loro all'infinito le prime favole di La Fontaine. I ragazzi approvavano la formica che tesaurizza, il lupo che mangia l'agnello, il leone che arraffa tutte le parti.

Divenuti più audaci, devastarono il giardino. Ma quale divertimento potevano offrire loro?

Jean-Jacques nell' *Emilio* consiglia all'educatore di far fare all'allievo stesso i suoi giocattoli, aiutandolo un po', senza che se ne accorga. Bouvard non riuscì a costruire un cerchio, Pécuchet a cucire una palla.

Passarono ai giochi istruttivi, come il ritagliare figure, lo specchio ustorio. Pécuchet mostrò loro il suo microscopio; e con la candela accesa Bouvard formava sul muro con l'ombra delle sue dita la sagoma di una lepore o di un maiale. Il pubblico se ne stancò.

Alcuni autori esaltano il piacere di una merenda sull'erba, una gita in barca; ma, francamente, erano praticabili? Fénelon raccomanda di tanto in tanto «una conversazione innocente». Impossibile immaginarne anche una sola!

Ritornarono alle lezioni; e le palline sfaccettate, i righelli, il banco da tipografo, tutto era fallito, quando venne loro in mente uno stratagemma.

Essendo Victor incline alla ghiottoneria, gli si presentava il nome di una pietanza: ben presto lesse correntemente nel *Cuoco francese*. Essendo Victorine una civetta, le sarebbe stato regalato un vestito, se per averlo lei avesse scritto alla sarta: in meno di tre settimane compì il prodigio. Era corteggiare i loro difetti, mezzo pernicioso, ma che aveva avuto successo.

Ora che sapevano leggere e scrivere, che insegnare loro?²

Com'è prevedibile, le cose non andranno meglio quando toccherà affrontare i saperi duri delle discipline. E già è un problema individuare quali siano più rispondenti alle diverse inclinazioni dei due.

Alla ricerca di quadri di garanzie scientifiche per la messa a punto di curricoli personalizzati, Pécuchet e Bouvard si tuffano dunque nella frenologia, che applicano per prova l'uno all'altro, reciprocamente attribuendosi il bernoccolo della furbizia e quello della bon-

² Ivi, pp. 262-264.

tà, e poi a un certo numero di crani locali (per la verità, con esiti alterni e talora imbarazzanti).

Quali saranno allora i bernocchi di Victor e Victorine? Per lei la diagnosi è fausta: la scatola cranica «è nel complesso unita; segno di ponderazione». Non altrettanto consolante si presenta l'esito della lettura manuale della testa del fratello: «una sporgenza molto rilevata nell'angolo mastoideo dei parietali indicava l'organo della distruzione, dell'assassinio». Già lo sappiamo, non si dà ostacolo che i nostri, presi da frenesia pedagogica, non ritengano di poter agevolmente scavalcare. E, allora, andrà capito bene il senso delle parole: quel che viene definito bellicosità implica il disprezzo della morte, ma può portare all'omicidio come al salvataggio, così come il senso di proprietà include sia la capacità del borsaiolo sia l'iniziativa del commerciante. A portata di mano c'è dunque una teoria compiacente, e subito dopo verrà lo sbocco di questa nell'utopia. «Ogni spirito si sdoppia sempre in due parti, una cattiva e una buona: si distruggerà la seconda coltivando la prima [...]. Un sogno meraviglioso li prese; se portavano a buon fine l'educazione dei loro allievi, avrebbero fondato un istituto, il cui scopo sarebbe stato di raddrizzare l'intelletto, domare i caratteri, nobilitare i cuori. Già parlavano di sottoscrizioni e costruzioni».

Delineato su queste basi, l'itinerario sapienziale della coppia di allievi parte dalla terra, come era stato quello dei loro educatori.

Avevano opinioni diverse sulla geografia. Bouvard pensava fosse più logico iniziare dal Comune. Pécuchet dal mondo nel suo complesso.

Con un annaffiatoio e della sabbia, volle mostrare cos'erano un fiume, un'isola, un golfo; e giunse a sacrificare tre airole

per i tre continenti; ma i punti cardinali non entravano in testa a Victor [...].

L'indomani mise in mezzo alla sala una sedia e si mise a girarci intorno.

«Immagina che questa sedia sia il sole, e che io sia la terra! La terra si muove in questo modo.»

Victor lo guardava tutto stupito.

Prese un'arancia, vi passò una bacchetta a indicare i poli, poi la cerchiò con un tratto di carboncino per segnare l'equatore. Dopodiché, fece muovere l'arancia intorno a una candela, facendo osservare che non tutti i punti della superficie erano illuminati simultaneamente, ciò che produce la differenza dei climi; e per quella delle stagioni inclinò l'arancia, perché la terra non sta dritta, ed è questo che produce gli equinozi e i solstizi.

Victor non aveva capito niente. Credeva che la terra girasse su un ferro da calza e che l'equatore fosse un anello, che stringe la sua circonferenza³.

Le materie da prendere in considerazione sono molte, il loro numero imbarazza. Se ne utilizzeranno dunque le sole «perle».

Malgrado l'alleggerimento, ad ogni approccio disciplinare corrisponde un insuccesso. Ma non manca mai l'impegno a farvi fronte con le armi della consolazione pedagogica.

• Storia. «Victor confondeva uomini, secoli e nazioni [...]. Conclusione: la storia non si può apprendere se non attraverso numerose letture. Le avrebbero fatte».

• Disegno. «Ricordandosi di aver letto questa definizione: 'Il disegno si compone di tre parti: la linea, l'ombreggiatura, il chiaroscuro, e infine il tratto finale:

³ Ivi, pp. 269-270.

ma il tratto finale solo il maestro sa darlo', egli rettificava la linea di contorno, collaborava all'ombreggiatura, sorvegliava il chiaroscuro, e attendeva l'occasione di dare il tratto finale. L'occasione non arrivava mai, tanto era incomprendibile il paesaggio dell'allievo».

• Aritmetica. «Sua sorella, pigra come lui, sbadigliava davanti alla tavola pitagorica. La signorina Reine le insegnava il cucito; e, quando cifrava la biancheria, muoveva le dita con tanta grazia che Bouvard poi non aveva più cuore di tormentarla con la sua lezione di calcolo. Uno di questi giorni l'avrebbe ripresa. Senza dubbio l'aritmetica e il cucito sono necessari nella gestione di una casa, ma è crudele, obiettò Pécuchet, educare le ragazze esclusivamente in vista del futuro marito».

Sorti non migliori avranno le scienze (dove ogni regola è smentita), la morale (dove per distinguere il bene dal male bisogna già essere dotati di morale), la religione (dove il catechismo non preserva dalle bugie e dall'aggressività). I due allievi sembrano non riconoscere altra legge fisica e morale che quella della proprietà.

Scoperta la ragazza tra le braccia di un sarto girovago assunto come provvisorio maestro e trovato il ragazzo intento a rubare, i due gettano la spugna. E sulle ceneri della sperimentazione, immancabile, si leva in volo la metafisica:

Ricapitolarono tutta la pena che si erano dati, le lezioni, le cautele, i tormenti.

«E pensare che volevamo,» dicevano, «fare di lei una sorvegliante scolastica! E di lui, ultimamente, un sovrintendente ai lavori!»

«Se lei è viziosa non è certo colpa delle sue letture.»

«Per renderla onesta le avevo fatto conoscere la biografia di Cartouche.»

«Forse è mancata loro una famiglia, le cure di una madre.»
«Sono stato io una madre!» obiettò Bouvard.
«Ahimè!» replicò Pécuchet. «Ma ci sono nature prive di senso morale; e l'educazione non può farci nulla.»
«Ah! Sì! Bella cosa l'educazione!»
[...] D'altronde cosa prova un insuccesso? Ciò che era fallito sui bambini poteva essere forse meno arduo sugli uomini? E pensarono di fondare un corso per adulti⁴.

⁴ Ivi, p. 290.

3. LE TECNOLOGIE

Dalla contrapposizione al dialogo

In controtendenza rispetto a quanto generalmente si pensa e si fa nella scuola, l'approccio ai media digitali, e più in generale alle tecnologie del sapere e del comunicare che qui viene proposto è meno interessato agli aspetti tecnici e materiali del funzionamento delle macchine e del loro corredo di programmi e più proiettato a cogliere – nella disarticolazione e nella conseguente riarticolazione dei blocchi di sapere messe in scena dall'azione congiunta dei numerosi strumenti di cui disponiamo oggi per conoscere, conoscerci e condividere conoscenza con altri – l'occasione per avviare un ripensamento dell'intera area dell'esperienza umana, e, all'interno di questa, della specifica componente educativa. Affrontato in questa prospettiva, il problema di far sì che la scuola adotti e usi in modo appropriato il computer coincide solo in minima parte con l'esigenza di favorire l'integrazione o addirittura la sostituzione di una tecnologia con un'altra considerata più efficace, almeno per le zone in cui si pensa che lo sia, e diventa invece la chiave per far maturare, in chi apprende – e, prima ancora, in chi insegna – un più elevato livello di con-

sapevolezza dei modi della produzione/riproduzione dei saperi.

Ciò che sostanzialmente suggerisco qui, a proposito delle tecnologie di ieri e di oggi e del loro uso in ambito educativo, è che se ne valorizzi (e quindi se ne faccia apprezzare) soprattutto la *funzione epistemologica*, connessa alla pluralità degli approcci al conoscere di cui danno conto le dinamiche del loro agire congiunto e tendenzialmente integrato, e che quindi sia da evitare l'orientamento, peraltro assai diffuso anche fuori della scuola, a ridurre l'intera tematica dell'ammmodernamento tecnologico all'esigenza di trovare un modo e un posto per utilizzare al meglio la nuova strumentazione.

Introdurre, all'interno dell'orizzonte tematico delle tecnologie, l'esigenza di un'analisi il più possibile attenta e concettualmente fondata dei processi di conoscenza ed esperienza che il loro intermediarsi tra soggetto, altri soggetti, oggetto/i, ambiente mette in azione, servirebbe inoltre a ridimensionare un altro luogo comune diffuso, quello che vede in tali processi, sempre, il conflitto tra uno strumento e il suo presunto antagonista.

Il caso che sto considerando è a questo proposito esemplare, per il fatto che mette in campo una disputa di facciata tra libro e computer: tanti seguaci da una parte, qualche tifoso dell'altra e, quel che più conta, un esito scontato. Non ci sono solo il libro e il suo presunto antagonista, c'è anche il fatto che questo parte già sconfitto da quello, nel contesto pedagogico attuale.

Uno sguardo al dibattito in corso nelle scuole e nei loro circondari, a proposito delle tecnologie digitali e dei problemi che pongono, permette infatti di cogliere che a mobilitare le coscienze – scaldandole o raffreddandole a seconda dei casi e dei soggetti – c'è quasi esclusivamente una forzata contrapposizione fra scher-

mo e pagina stampata, alla quale fa da corollario la questione, sentita come cruciale dalla parte di scuola più libera dal condizionamento di un simile confronto «drogato», di come piegare il computer al compito di veicolare i contenuti dell'insegnamento: contenuti che generalmente si considerano indipendenti da contesti tecnologici, e quindi utilizzabili dallo strumento entrante, anche quando portano, come segno profondo, l'ordinamento indotto dalla tecnologia materiale e mentale della tecnologia precedente, la stampa.

Se invece provassimo a infrangere la logica della contrapposizione, con il suo carico di falsità, e facessimo posto a quella del dialogo, dell'interazione fra matrici diverse, la questione cruciale smetterebbe d'essere di tipo materiale per diventare concettuale e concentrarsi su temi come la configurazione di sapere indotta dalla mediazione del libro, quella indotta dalla mediazione del computer, la possibile interazione/integrazione dei due modelli.

Chiamo a questo punto in causa, a titolo esemplificativo, il sapere letterario e la sua didattica. Qui si ritiene, nei migliori dei casi, che cd-rom e siti possano offrire risorse per un'integrazione video e audio dei dati (prevalentemente scrittorii) di informazione e inquadramento dei testi da far leggere e analizzare agli studenti, e dunque che multimedialità e telematica possano ampliare e arricchire il manuale di storia letteraria, mentre assai raramente e solo marginalmente ci si è posti il problema di cogliere e sfruttare a fini didattici le opportunità che Internet comunque offre in ordine alla trasformazione, alla circolazione e alla condivisione del repertorio stesso dei testi da usare in sede didattica. Si perde così l'occasione di fare i conti con un'altra percezione del sapere in causa, e con una dotazione di ma-

teriali di lettura diversamente configurata rispetto a quella fissata dalle antologie e dai manuali di storia letteraria in circolazione nelle scuole. Nell'accogliere e alimentare comunità di appassionati (non solo specialisti) che si scambiano testi, letture, impressioni, passioni, disagi, la rete dà corpo a una cultura letteraria mobile, aperta, talvolta umorale, talvolta parziale, comunque viva, vissuta in prima persona dai diversi attori, e per questo capace di sfuggire a certe sclerotizzazioni scolastiche o di mercato. La didattica potrebbe far tesoro di questa nuova condizione d'esercizio del sapere letterario, riservandosi di affidarne la parte per così dire costitutiva e fissa, quella «chiusa», alla mediazione del testo stampato e la parte mobile, quella «aperta», alla mediazione del computer.

Avendo negato ogni portato epistemologico alle tecnologie, le nuove come le vecchie, e cogliendo in quelle digitali niente più che un'occasione per mettere alla prova la regola del «vinca il migliore» (regola che, dati i presupposti che conosciamo, porta inevitabilmente a premiare il vecchio buon libro, pacato e ordinato, rispetto a un computer vissuto come ambiguo compagno di studi, perché troppo compromesso con disordine e futilità), l'attenzione di tutti viene concentrata sull'individuazione delle condizioni materiali capaci di assicurare alle nuove strumentazioni un'ambientazione coerente con l'identità dell'istituzione, definita in primo luogo dagli elementi fissi del sapere. In un contesto simile, non si parlerà di tecnologie come ambienti flessibili e differenziati per la produzione/riproduzione delle conoscenze e quindi di acquisizioni e concettualizzazioni che possano ampliare e differenziare al suo interno l'identità della scuola, ma di scuola come luogo da attrezzare per bene, con meno turbamenti possibile, in

vista dell'arrivo dell'ospite anomalo, e insidioso per non pochi aspetti, non ultimo il fatto di essere amato dallo studente.

Così è, il più delle volte, in ambito italiano. Quando non si arriva al no, ci si attesta su un sì subordinato all'intento di dimensionare il computer a libro, o tutt'al più all'obiettivo di utilizzarlo come risorsa per operazioni specialistiche (dunque chiusissime), da confinare negli spazi protetti di un laboratorio. Non si vede in esso uno strumento comunitario, non lo si intende come specchio delle menti individuali e ambiente per la costituzione di menti collettive, non se ne coglie l'ampia funzione proiettiva. Di tutto ciò non si vuole prendere coscienza. Ridotto a libro, incatenato dentro gli spazi asettici del laboratorio, bloccato da un'interpretazione meccanicistica delle sue potenzialità, il computer, strumento quanto mai aperto e flessibile, si adatta pazientemente all'intelligenza dei suoi utilizzatori, molti dei quali non hanno remore a confermare, e sostenere con dovizia di «dati oggettivi», quanto fin dall'inizio avevano previsto, che cioè non avrebbe funzionato. Chi un giorno ricostruirà la vicenda dei rapporti fra editoria scolastica italiana e ingresso del digitale nelle aule troverà non pochi elementi di conferma di quella conferma.

I media e la forma dei mondi

È probabile che il diverso approccio qui proposto (che la scuola, facendosi luogo per la messa in scena del gioco degli specchi del conoscere, prenda in carico l'arricchimento concettuale scaturente dall'interazione fra le diverse macchine) procuri disorientamento e perplessità non solo in chi guarda ai media con aria di sufficienza (sono tanti a farlo, nell'ambito della cultura pe-

dagogica nazionale, e ancor più in quella sorta di pedagogia spontanea che fa da sfondo alla preoccupazione collettiva in fatto di educazione), ma anche in chi, avendo accettato l'impegno a interpretare le differenti semiosi sollecitate dai diversi mezzi del conoscere e del comunicare, non si spinge fino a includervi il mezzo libro, e pure in chi, avendo ridotto l'intera faccenda a una questione pratica, ritiene che la scuola non debba darsi altro obiettivo che alfabetizzare gli allievi ai nuovi media e attrezzarli nei confronti delle insidie che questi recano.

Insomma, è probabile che idee come quelle che sto qui sviluppando siano condannate (e lo saranno ancora per un po' di tempo) a vivere ai margini del villaggio scolastico e pedagogico. Sono convinto tuttavia che la messa in evidenza di una dimensione filosofica all'interno del rapporto tecnologie/educazione permetta non solo di rileggere in una chiave nuova la storia della scolarizzazione ma anche di cogliere una delle ragioni di fondo, forse la più radicata tra quelle sottostanti ai sì e ai no che con tanta frequenza si oppongono oggi a un impegnativo processo di digitalizzazione delle pratiche didattiche. In questo rifiuto vedo infatti la resistenza ad accogliere e trattare il tema dell'assetto dei saperi in una logica diversa da quella dell'assolutismo epistemologico. Ecco giustificato, allora, il mio insistere sul contributo di *concettualizzazione* che può scaturire da una messa in scena scolastica del gioco dei media, più che sulla valenza pratica da attribuire a questo o quello strumento.

Certo, le macchine ci aiutano ad accumulare e scambiare conoscenza, e quelle più moderne ce lo fanno fare con più economia ed efficacia; ma ciò che rende preziose e insostituibili tutte le strumentazioni, non solo

quelle tradizionali, non solo quelle nuove, è che, squadrando assieme innumerevoli rappresentazioni del mondo e invitandoci a farle nostre, costruendo realtà e anche facendocelo costruire in innumerevoli forme, ci costringono a pensare, appunto, le forme del mondo e, contemporaneamente, le forme che noi stessi diamo al mondo. In altri termini, dialogando e interagendo tra di loro, e facendo tutto ciò tramite noi stessi, i media ci mettono a contatto diretto con i quadri e le cornici del nostro conoscere.

Se avessimo una sola fonte, il sapere di cui disponiamo risulterebbe *monomediale*, o, come chiarirò successivamente, *amediale* (spesso quello della scuola è appunto un sapere adimensionale). Tramite una pluralità di fonti, possiamo farcelo *plurimediale*.

Ciò che allora mi preme mettere in evidenza è una regola molto semplice da enunciare, ma la cui osservanza prevede conseguenze molto complesse: quante più fonti abbiamo, quanti più media usiamo, tante più facce possiamo riconoscere e dare ai nostri mondi, e dunque più articolato e aperto si può fare il nostro impegno a percepirli, costruirli, concettualizzarli.

Naturalmente, un orientamento che s'ispiri a questi principi presuppone che ci sia, da parte dell'uomo (non già dell'utente di questo o quel mezzo, ma dell'uomo generale che usa i media e in un qualche modo ne incorpora le funzioni), un lavoro incessante di *tessitura*, cioè un'attività ininterrotta, sia conscia sia inconscia, di collegamento e cucitura degli elementi di conoscenza proposti dai singoli mezzi. La scuola, io credo, nell'accogliere questo «uomo generale», su un fronte come docente e su un altro come allievo, potrebbe fornire cornici teoriche e supporti materiali capaci di far sviluppare, nell'uno e nell'altro, un impegno di tale porta-

ta, e farne maturare la relativa consapevolezza. È un'utopia, questa, che mi piace coltivare.

Torno immediatamente alle cose terrene. Il no, deciso o con riserva, ai nuovi media è stato motivato da tanti «insegnanti a una dimensione», qui da noi (ma non solo), con il ricorso a capi d'accusa classici, gli stessi che nel passato erano stati utilizzati nei confronti della scrittura, della stampa, e poi delle tecnologie audio e audiovisive, e che di tali strumentazioni stigmatizzano i presunti effetti negativi: la perdita di controllo dell'individuo su se stesso, la sua alienazione, il suo impoverimento spirituale, il farsi, egli, ricalco di un dispositivo esterno.

Nell'attualizzare ed esasperare tali fantasmi, in relazione all'avvento dei media digitali, agisce dunque il timore che il sapere scolastico esca irrigidito dall'incontro con strumentazioni nelle quali la componente di «macchina» è ben più esterna, visibile e invadente di quanto non fosse nelle tecnologie tradizionali. Di conseguenza, sopraffatti dal nuovo, non ci si ferma a osservare, dentro l'assetto contemporaneo dei curricula, l'elemento di meccanizzazione tipografica che è costitutivo della loro identità: vale a dire, quanto induce a considerare le conoscenze sotto forma di oggetti tangibili, delimitati, analizzabili, scomponibili come libri e a vedervi non già un approccio alla realtà ma la realtà stessa.

Facendo saltare un simile assetto e le rigidità che gli sono proprie, la messa a raffronto delle due meccanizzazioni, quella chiusa del testo stampato e quella aperta della rete (nell'accezione di apertura e chiusura che ho discusso nel capitolo precedente), non procurerebbe che del bene alla scuola, se non altro impegnandola a confrontarsi con un'idea più mossa, varia e quindi piena di sapienza.

Ma perché tutto ciò possa realizzarsi occorrerà garantire, dentro la didattica, una condizione di effettivo pluralismo tecnologico, e non si potrà pensare di approdarvi per effetto della sola spinta proveniente dall'innovazione strumentale, tanto più se questa continuerà a trarre maggiore soddisfazione dalle parole d'ordine usate che dall'analisi delle operazioni corrispondenti e dei risultati raggiunti.

Quello del pluralismo tecnologico è un obiettivo di portata strategica per l'azione scolastica, da perseguire con costanza e pazienza, e con il concorso di tutti, non solo degli addetti ai lavori.

Sono infatti convinto che la sua piena realizzazione dipenderà in buona parte anche dalla qualità delle idee, delle soluzioni, delle immaginazioni che il mondo esterno alla scuola avrà saputo mettere a disposizione della scuola stessa, insomma dall'ampiezza del consenso sociale di cui avrà potuto godere.

Come è già per l'allievo, la familiarizzazione del docente con l'universo digitale deve dunque maturare prima di tutto fuori, per entrare soltanto successivamente negli spazi della scuola: i due passi possono essere fatti anche in rapida sequenza, ma credo che sia importante rispettarne l'ordine.

È dunque bene che sia l'uomo generale, quello che soggiace al professionista dell'insegnamento, a convincere quest'ultimo dell'opportunità di usare il computer come attrezzo di ri-concettualizzazione del sapere, accanto e assieme al libro, erogatore classico di modelli di questo tipo; perché, indubbiamente, la riuscita dell'operazione si subordina all'ampiezza e alla naturalezza della sua frequentazione mondana, prima che professionale, dei nuovi mondi.

Non è una novità, questa. È a casa che l'insegnante

legge e consulta libri, scolastici e non, ed è questa sua frequentazione domestica di libri non scolastici che gli consente di utilizzare per bene a scuola (quando gli capita) quel libro del tutto particolare che è il manuale. Non sarà dunque con un addestramento scolastico ai suoi soli impieghi didattici che egli potrà esser messo nelle condizioni di usare per bene il computer. Prima deve conoscerlo, usarlo per i suoi personali interessi, familiarizzarsi con esso, farselo amico, e ciò deve avvenire, in primo luogo, fuori del contesto professionale. Non è di sportellisti della didattica che la scuola ha bisogno.

Il gioco di formale e informale

Da tutto ciò consegue che la scelta di accogliere e valorizzare come risorsa educativa le molteplici configurazioni tecnologiche del sapere non causerebbe una volatilizzazione del sapere stesso (come alcuni ingenuamente pensano), ma al contrario favorirebbe la sua collocazione all'interno di una logica di maggiore concretezza, solidità, operatività e complessità: prerogative, queste, che è più facile immaginare garantite dall'esercizio di una conoscenza al plurale, piuttosto che da una conoscenza al singolare.

Che poi buona parte dell'idea e della pratica di scuola di cui disponiamo sia centrata sulla conoscenza al singolare e che questa scelta, non vissuta come tale ma come un dato di fatto, risponda ai requisiti della praticabilità e della comodità pedagogico/didattica è altra questione, che appunto andrebbe vista come tale, cioè come un problema serio di cui essere consapevoli e al quale dover fare fronte, e non invece come un assunto irrinunciabile, quasi un assoluto metafisico.

La scuola di cui parliamo e che pratichiamo (anche a livello universitario) è comunque di tipo tecnologico, risultando costituita, in massima parte, da esperienza mediata. La difficoltà a riconoscerlo, come ho già messo in evidenza, nasce dal fatto che questa mediazione è in tutto e per tutto fornita dalla stampa, e dal fatto che la mancanza di confronti – che non siano intesi come negativi – occulta questo imprinting (l'uso del vocabolo non è fortuito, qui!).

È il caso di tornarci su. Ragioni storiche e di psicologia degli enti fanno sì che quella fornita dalla mediazione della scrittura a stampa sia vissuta, in ambito scolastico, non come una delle possibili configurazioni del sapere, sia pure la più economica e sofisticata ma pur sempre «una», bensì come «la Forma» del sapere, l'unica che è dato riconoscerle.

Un tale cortocircuito (come definirlo altrimenti?) presenta indubbe comodità per l'azione didattica: per esempio, la possibilità di centrare l'attenzione sui soli contenuti, senza doversi porre il problema di che cosa li configuri così, e quindi di quale matrice o cornice cognitiva siano espressione; o, ancora, l'utilità che viene dal detenere una chiave per riprodurre razionalmente l'articolazione delle conoscenze nelle singole aree, e per verificarne oggettivamente l'acquisizione da parte degli allievi. Il lettore attento avrà fatto a questo punto più di un collegamento con la parte del capitolo precedente dedicata al disciplinamento dei saperi.

Ma questo cortocircuito è anche la tipica espressione di una condizione di autoaccecamento, o di razionalizzazione distorcente, nella quale opera la scelta, non si sa quanto consapevole, di non vedere niente che sia al di là di ciò che si giudica aprioristicamente visibile, niente che sia posto fuori di ciò che si è deciso di potere/vo-

lere vedere. Estese zone della scuola stanno in questa condizione, e vi si crogiolano.

Tecnologizzare il sapere scolastico darebbe dunque visibilità a ciò che un tale assetto nasconde. E ciò basterebbe a rendere indispensabile la decisione di aprire le porte alla nuova macchina.

Ma c'è di più. Legittimare e praticare, in sede didattica, una visione di sistema dei media farebbe venire a galla un altro aspetto dell'intreccio dei saperi, generalmente occultato dalla condizione di esclusività pedagogica riconosciuta al disciplinarismo: è quello che rimanda al rapporto tra *contenuti formali* e *contenuti informali* della conoscenza, e all'abitudine di far coincidere la loro separazione con la divisione tra mondo scolastico e mondo extrascolastico. Esemplicando una volta ancora, farò riferimento ai quadri di conoscenza civica (e comportamentale) che a vario titolo e con vari accenti si cerca oggi di introdurre nel novero dei saperi da insegnare.

Una volta che, dentro una logica se pur embrionale di pluralismo tecnologico, si sia affermato un efficace meccanismo di circolarità dei dati della conoscenza (e delle loro matrici materiali e concettuali), e che per questo tramite si sia garantita la dinamica dei rispecchiamenti tra individuo e media, nessuna forma o espressione significativa della cosiddetta esperienza generale risulterà fuoriuscire dai meccanismi di rifrazione e dalle modalità di riflessione della scuola. Meno che mai lo saranno i contenuti delle cosiddette «pedagogie della cittadinanza» (da taluni fieramente contestate), sempre che non li si abbia ridotti a materie. Ciò che io ritengo importante, a questo proposito (vi ho fatto cenno nel capitolo precedente), è che, in una scuola capace di accogliere il circolo dei media, la dimensione disciplinare

possa perdere una parte del suo ruolo fondativo ed esclusivizzante, e assumere un atteggiamento di maggior modestia; oltre a tutto, relativizzandosi e ricevendo da ciò un contributo di concettualizzazione, guadagnerebbe in visibilità. Dunque, la via disciplinare non è l'unica per fare entrare a pieno titolo nuovi contenuti nella scuola. Nel caso che funge da esempio, la scelta di accogliere nella scuola gli umori, i problemi e le lacerazioni della vita collettiva quotidiana non dovrebbe comportare un incremento del numero delle materie ma, assai più proficuamente, potrebbe favorire, assieme ad altre aperture simili, un ampliamento delle cose informali da mettere sotto il suo raggio di osservazione (le stesse che l'esposizione alla comunità della rete propone in quantità elevatissima, e che spaziano dal politico al religioso, dal morale all'estetico): non perché vi vengano formalizzate in specifiche organizzazioni disciplinari, ma perché vi agiscano, anche dentro le aree presidiate dalle materie, per la loro natura paradigmatica di sintomi di fenomeni complessi, mobili, aperti, aggregati su cui riflettere e far riflettere; dunque perché in esse si faccia cogliere l'occasione per mettere alla prova i limiti interpretativi di approcci scientifici autoritariamente designati come il «sapere allo stato puro».

A sintonizzare l'allievo su queste lunghezze d'onda potrebbe dunque provvedere l'azione congiunta delle tecnologie della fissazione e della movimentazione del sapere, ciascuna con i suoi punti di forza e i suoi confini, con i suoi miti e le sue realtà.

Non solo. Questa della circolarità formale/informale potrebbe diventare una regola generale da estendere a tutta la scuola, e non più da confinare ai suoi gradi inferiori, come talvolta si sostiene. In determinati casi si farà centro sulla costituzione disciplinare, e allora la ma-

trice prevalente sarà il libro, mentre in altri – per esempio quelli richiamati dalle pedagogie della cittadinanza, dove prevale la pratica dello smontare, disaggregare, confrontare, comporre pezzi, dell'immaginare situazioni e viverle in forma simulata o quasi – la matrice dominante risulterà quella garantita dal computer e dalla rete di relazioni in cui esso si inserisce.

Potrebbero essere i singoli istituti, nella loro autonomia progettuale, a dosare i rapporti fra i due ambiti. Non vedo nulla di scandaloso nel fatto che una scuola sviluppi relativamente di più la dimensione disciplinare, alimentando in questo modo una vocazione manualistica, e un'altra, di pari grado, dedichi relativamente più attenzione ai modi informali del conoscere, coltivando una propensione agli andamenti reticolari. Importa piuttosto che tutte e due s'impegnino a sviluppare adeguatamente e far interagire le due matrici, e che i risultati delle loro azioni, definiti in termini di conoscenze e competenze degli allievi, siano comunque raffrontabili. Visto che mi sono già sbilanciato sull'utopia, mi permetto di sognare che i Pof (o quel che saranno nel futuro i documenti progettuali delle singole scuole) servano a illustrare scelte di questo tipo, e costruirvi consenso attorno.

Siamo tutti ipertesti

Il significato delle considerazioni che vado qui sviluppando sarà più chiaro, o almeno mi auguro possa diventarlo, una volta che ci si sia impegnati a individuarne i presupposti dentro orizzonti più vasti e meno condizionati dalle urgenze (e dalle indigenze) pedagogiche. È quanto mi propongo ora di fare.

Fuori della scuola non c'è luogo dell'esperire e del-

l'agire che non risulti continuamente sollecitato, influenzato, addirittura costruito e modellato dall'azione congiunta dei media, o per l'edificazione del quale i media non forniscano a ciascuno di noi un quadro di risorse cognitive differenziate, sulle quali ciascuno interviene con operazioni di selezione e integrazione corrispondenti alla sua personale logica di sistema.

In base a questo dato di fatto, può essere ragionevolmente assunta l'idea che la nostra vita sia totalmente *pluri-mediale*, oggi, o *multi-mediale* (con il trattino!), vale a dire giocata dentro l'azione integrata di più mezzi, o cornici. Intermediandosi fra noi e la realtà, e proiettandovi le loro diverse identità e nature, i molti media di cui ci circondiamo danno corpo a contenuti diversi, ma nello stesso tempo ci impegnano in un lavoro continuo di cucitura, integrazione, collegamento dei contenuti stessi. A garantire una tale attività di tessitura c'è la pratica di *sistema* (di *sistema dei media*) che ognuno di noi viene a darsi, cioè quell'insieme integrato di collegamenti fra i diversi contesti mediali che in alcuni gode dell'appoggio di una rappresentazione corrispondente, quindi di un adeguato livello di consapevolezza, ma che in tutti opera spontaneamente, e in modo tanto serrato da essere vissuto come la naturale condizione d'esercizio del conoscere e dell'esperire.

Cerco di chiarire il punto, che considero cruciale. Non sto parlando del fenomeno del forte condizionamento culturale che, sul piano individuale e collettivo, tende a produrre l'azione coordinata di più mezzi, quando ci sia un qualcuno che ne detiene la proprietà e ne intende governare unitariamente l'azione. Non voglio negare che questo sia un problema serio: c'è ed è serissimo. Qui però parlo d'altro. Sto chiamando in causa l'attività di integrazione e connessione che l'individuo

compie sui vari elementi di conoscenza/esperienza di cui lo dota l'esposizione continua ai media. Mi riferisco dunque a un impegno che non trova mai sosta, e che si muove su tempi diversi e produce risultati diversi da individuo a individuo, in relazione al livello di consapevolezza che questi ha del problema del «confrontare le cose», al suo livello di familiarità con questo o quel mezzo, ma anche al suo essere in sintonia con una pratica di sistema dei media.

L'individuazione di quest'ultimo aspetto del problema ci consente di cogliere una delle ragioni sottostanti ai diversi stili personali di utilizzazione del patrimonio delle conoscenze comuni. Diciamo solitamente che la persona colta sa di più di quella meno colta. Ne facciamo dunque una questione di quantità. Le considerazioni che sto qui proponendo in ordine ai sistemi mediali individuali inducono invece a ritenere che i saperi dell'uno e dell'altro possano risultare diversi soprattutto per la qualità dei rapporti che, nel sistema di ciascuno, tengono assieme le conoscenze: gli elementi del sapere dell'individuo *x* faranno più rete di quelli dell'individuo *y*, di conseguenza questi sarà meno capace di ricevere ulteriori elementi, decontestualizzarli, porli a raffronto con quelli posseduti, collegarli, ricontestualizzarli, e in ciò soprattutto si vedrà la sua minore cultura.

Quello delle «reti individuali» è un argomento che meriterebbe di essere sviluppato, anche con adeguate osservazioni. Mi limito qui a farne cenno.

Ciò che ognuno di noi ascolta/vede alla televisione rimbalza automaticamente su ciò ch'egli legge sul giornale, e questo a sua volta si intreccia con ciò che ricava dalla navigazione in Internet o dallo scambio di messaggi (elettronici e non) con i suoi conoscenti, per non dire del sottofondo sonoro che a questo intreccio di temi è ga-

rantito da radio, dischi, brusii, chiacchiere e rumori urbani, o per non dire ancora dell'articolazione visiva che a tale intreccio viene assicurata dall'album di immagini fisse e in movimento inesauribilmente proposto dalle superfici dei corpi e degli oggetti, dai monitor, dagli schermi. E così via. Siamo esposti un po' tutti alle medesime sollecitazioni, ma ciò che ne ricaviamo e i modi con cui ce ne serviamo ci rendono diversi, e anche molto.

Abitanti come siamo, tutti, del villaggio dei media – un villaggio grande quanto il mondo, anzi ben più grande di esso, perché capace di moltiplicarlo con l'aiuto dell'immaginazione, della teoria, della simulazione, della narrazione – costruiamo la nostra identità, giorno dopo giorno, o – secondo un altro punto di vista, a mio avviso più corretto – ci dotiamo di più identità, giorno dopo giorno, proprio stando dentro l'intreccio dei media, dentro le loro interfacce, e svolgendovi il ruolo di attori, non solo di consumatori. Quindi, connettendo cose, e anche connettendoci a cose, mai abbandonando la scena dei molti media e sempre riservandoci, lì dentro, un nostro marchio personale, che verrà tanto più alla luce quanto più riusciremo a integrare consapevolmente l'intero patrimonio di oggetti di conoscenza di cui disponiamo, sia formali che informali.

Cade dunque, per la sua stessa fragilità teorica, una delle prospettive mitologiche che hanno accompagnato e anche orientato le prime fasi della svolta digitale, quella corrispondente all'idea di poter impiantare un ipertesto grande quanto il mondo, capace dunque di accogliere, integrare e rendere navigabile l'intero repertorio della produzione culturale dell'uomo: l'ipertesto di tutto ciò che è pubblico in forma di scritto, suono, immagine, video. Cade non solo per ragioni di fatto, come il rispetto dei diritti della proprietà culturale, o le stroz-

zature tecniche che ancora limitano la circolazione in Internet di documenti «pesanti», cade prima di tutto per ragioni filosofiche.

Non di un ipertesto unico sentiamo il bisogno, ma di spazi entro i quali far convivere e interagire, e quindi mettere a frutto comune, la molteplicità degli *ipertesti individuali*: non è vero che siamo tutti nello stesso ipertesto, è vero piuttosto che ognuno di noi è e si vive come un ipertesto, come depositario di una configurazione assolutamente particolare di elementi e codici di conoscenza in buona parte collettivi. Se questi contenuti simili ci rendessero uguali non avremmo di che parlare, non saremmo attratti l'uno dall'altro.

Non mi sembra che sia questo l'esito a cui ci ha portato lo sviluppo delle tecnologie, e soprattutto quelle di rete. È dimostrato che la possibilità di trovare chi abbia i nostri stessi interessi e voglia condividere con noi esperienze e conoscenze sia stata tra le molle che più hanno contribuito a fare di Internet un fenomeno di massa, e che meglio ne garantiscono oggi le prerogative di piazza, rispetto alle mire di chi vorrebbe farne solo un mercato o una biblioteca. Il bello della rete è che standoci dentro contattiamo non solo i saperi, ma anche coloro che li usano e per il modo con cui li usano.

Ben più di altri ambienti, Internet fa dialogare il mio con il tuo ipertesto.

Apocalisse nei media

Nel mettere sotto osservazione i fenomeni della mediatizzazione del sapere e del ruolo inconsapevole e consapevole che vi può giocare l'individuo, ritengo dunque di toccare un aspetto centrale del suo stare nel mondo, perché direttamente coinvolto nella sua (personale e col-

lettiva) costruzione di idee di realtà e nella sua (personale e collettiva) pratica di modelli di identità.

Questo impegno a connettere, cucire, tessere è un'evidente prerogativa dell'uomo del presente, considerata la vastità e l'eterogeneità dell'offerta che i media gli garantiscono. Ma si potrebbe ipotizzare che ieri non sia stato diversamente, almeno da quando, dotatosi della parola parlata, dell'immagine e della scrittura, egli ha usato queste risorse come strumenti per conoscere, ma anche per edificare il mondo e darsene una rappresentazione integrata.

Tutto bene, dunque? Tutto chiaro? Si direbbe proprio di no.

Spesso, infatti, ci accorgiamo di non disporre, oggi che il problema è più eclatante di quanto non fosse ieri, di strumenti interpretativi capaci di farci vivere con coscienza, consapevolezza, criticità e (perché no?) serenità questa cruciale e sempre più pervasiva componente del nostro esistere.

Capita infatti, con una certa frequenza e comunque oggi ben più di ieri, e non solo in campo educativo, che ci si trovi di fronte a rappresentazioni apocalittiche, terroristiche e terrorizzanti, dell'azione dei media, discorsi che appaiono basati su impressioni più che su dati di osservazione, su luoghi comuni più che su concetti, su filosofie spontanee più che su teorie dimostrabili, e che finiscono col dividere in due la nostra coscienza (per non dire della/e nostra/e identità): la parte che ci fa comunque e necessariamente interlocutori dei media, l'altra che ci fa sentire vittime dei media, proprio in quanto ne siamo utenti. Di qui la condanna a una sorta di perenne *schizofrenia*: siamo quel che siamo per effetto dei media, ma contemporaneamente neghiamo (o vorremmo fosse annullata) questa dimensione.

Ecco allora che la scelta di fissare alcune concettualizzazioni di base, proponendo per esempio una riflessione preliminare, come faccio qui, sull'idea di sistema dei media, servirà a tutti noi per misurarci con qualcosa di più impegnativo e gratificante di quanto non siano le semplici (o, a seconda delle ottiche, complicatissime) istruzioni per far funzionare una macchina o le tanto banali quanto ricorrenti considerazioni sul rapporto fra *realtà* e *rappresentazione*. Ditemi voi, tanto per mettere a tacere quest'ultimo tema (che sembra appassionare psicologi e pedagoghi), se c'è una realtà qualsiasi, fatta propria dall'uomo, che si presenti nuda, totalmente scissa da una qualsivoglia modalità di rappresentazione; ditemi voi a che cosa mai si riduca la realtà se a sostenerla e sostentarla non c'è l'incontro fra più codici ed elementi di costruzione; ditemi voi se l'idea di realtà di chi conosce più cose e in più modi diversi sia meno o più realistica di chi ne conosce meno, di cose, e in un minor numero di modi.

Muoverci nella direzione di pensare le tecnologie ci dovrebbe aiutare a tenere desto quel che un po' tutti chiamiamo spirito critico, anche se poi intendiamo questa entità in modi assai diversi. Tanto più dovrebbe risultare necessaria, una simile azione, quanto più il mondo, esterno e interno a noi, si fa più complicato e indecifrabile.

Tali considerazioni, com'è ovvio, le propongo anche in relazione alle condizioni di drammatica incertezza che da tempo il mondo sta provando, in particolare dal giorno dell'attacco, nel settembre 2001, alle Torri di New York.

Globalizzazione comunicativa e iper-multi-anarcomedialità sembrano essere due caratteristiche forti di una tragica, grandiosa e opaca svolta nella messa in scena della realtà collettiva.

Stiamo andando, infatti, ben al di là dei confini della «documentazione» o di quella che fin qui abbiamo chiamato guerra in diretta. I media non si limitano a farci assistere, ci portano la guerra in casa. Ognuno di noi vive a pezzi l'insieme magmatico di questa realtà, se ne fa delle rappresentazioni, se la cuce a suo modo, utilizzando il megapuzzle delle rappresentazioni collettive fornito dai molti media, ma usando anche la megacornice che il loro fare sistema comunque ci assicura. In questo groviglio, in questo reticolo tutto si tiene, tutto interagisce con e rimbalza su tutto: i grandi simboli e i grandi sentimenti, i fatti collettivi e i loro risvolti umani, la necessità dei casi e la casualità degli ordinamenti necessari; tutto è rappresentazione ma anche presentazione e presenza, tutto è realtà solo in quanto è molteplicità, è gioco (mi si perdoni l'espressione!) di rappresentazioni.

Che cosa sarebbe, chiediamoci, il lacerante grumo d'esperienza di una guerra aperta, collegata ad altre in corso, lontana e vicina nello stesso tempo, locale e globale, loro e nostra, che cosa sarebbe se avessimo a disposizione un solo codice, una sola risorsa di presentazione del mondo e del nostro starci dentro? Se dunque l'angoscia per una guerra esterna e interna trova modi di contenimento è perché possiamo vedere e possiamo vivere questa «cosa» in vari modi, da diverse angolazioni e prospettive, è perché in tutto ciò ci è riservata comunque una parte attiva, che è proprio quella di avere noi (la nostra parte cosciente ma anche quella inconscia) il compito di istituire collegamenti, di integrare, di predisporre tessuti (testi) di conoscenza e di esperienza. Se dunque non soccombiamo è anche perché il teatro dei media ci offre una grande occasione per problematizzare e confrontare, riaggiustare e condividere elementi di

problematizzazione, dunque per sfuggire al ricatto di fatti e giudizi dati una volta per tutte.

Confutazioni al quadrato

Vengo, a questo punto, al risvolto scolastico del ragionamento sui media vecchi e nuovi e sul loro fare sistema. Sarò sintetico, considerato che chi l'abbia seguito fin qui non dovrebbe incontrare difficoltà nel proiettarlo dentro il contesto educativo. Ma qualche puntualizzazione andrà pur fatta, cominciando dalle etichette, cioè le parole chiave memorizzando le quali uno sovente pensa di superare l'esame universitario o il concorso a cattedra scolastica.

Mi è capitato più volte, nel passato, di parlare della scuola (e dell'università) che conosciamo e ancora praticiamo, quella configurata in forma di libro, come di una scuola *monomediale*. Non è così, o almeno adesso non mi sembra più che una tale designazione sia perfettamente adeguata.

Preferisco parlare, ora, per quella che dice no alle nuove tecnologie, di scuola *amediale*, cioè di una scuola che adotta il formato del libro, struttura i suoi saperi e le sue azioni sui saperi in base alle caratteristiche formali dei media della stampa, rifiuta (o semplicemente non conosce) altre figure epistemologiche, ma poi nasconde a se stessa e al mondo queste sue scelte, e quindi si autopropone come luogo di irradiazione del sapere tout court, non del sapere mediato dalla tecnologia stampa e dalla forma particolare che essa dà al mondo.

È questa la scuola che continua a fare resistenza al computer, è questa che, se decide o è costretta a tollerare la novità, lo fa proponendosi di «addomesticare la bestia», proiettandole sopra la gabbia del libro o con-

finandola dentro le pareti del laboratorio informatico.

Perché lo fa? Per autoconservazione, mi sembra evidente.

Se cedesse su questo punto, vedrebbe cadere buona parte della sua identità storica e attuale, scoprirebbe l'autoaccecamento di cui è vittima, si troverebbe costretta a riconoscere l'ipocrisia sottostante all'idea che sia possibile riprodurre e irradiare contenuti «allo stato naturale».

Se lo facesse, dovrebbe ammettere a se stessa e al mondo che il suo è comunque un sapere mediato, una delle possibili configurazioni del sapere mediato, probabilmente o sicuramente la più efficace, economica, vantaggiosa, ma pur sempre «una» configurazione rispetto ad «altre» possibili.

Entrando a scuola, ma entrandoci bene, per quello che è e sa fare, per la forma che gli è propria, il computer produce dunque un primo effetto di disincantamento, in quanto dà visibilità di forma all'azione del libro, e poi un altro effetto che chiamerei di «ispessimento epistemologico», in quanto apre nuove prospettive di connessione/integrazione, sia interne ai patrimoni di sapere già detenuti sia tra questi e le nuove acquisizioni. Insomma, nel fare sistema, seppur minimo, la nuova macchina indirizza su nuove vie e fa capire che quelle precedentemente battute, anche le molte che potranno/dovranno essere mantenute, sono pur esse delle vie, per quanto differenti nella forma, e non la terra stessa.

Naturalmente, com'è per tutte le grandi revisioni dei punti di vista, le idee messe in campo dai resistenti hanno più potere d'attrazione di quelle usate dai proponenti. Prospettare il nuovo è ben più arduo e scomodo che riproporre il consueto, e capita spesso che l'innovatore, inteso come aggressore, venga preventivamente

aggredito. Inoltre, gli argomenti del resistente sono sovente garantiti da solidi agganci al senso comune e al buon senso, riflettendo l'esigenza di conservare lo *status quo*, mentre gli argomenti del destabilizzatore portano il peso di due sforzi, dei quali il più visibile, la messa in crisi dell'ordine esistente, è assai meno impegnativo dell'altro, quello che corrisponde alla messa in discussione delle categorie che garantiscono l'ordine stesso. Nei frequenti casi in cui la delegittimazione colpisce il proponente nell'atto stesso in cui formula la sua idea, alla discussione del secondo livello di argomentazione nemmeno si arriva.

Coerentemente con questo dato di fatto, intendo riservare l'ultimo tratto del percorso al confronto con alcune delle più ricorrenti confutazioni di una possibile valenza didattica del computer. In quanto confutazione di superficiali confutazioni, un simile confronto potrebbe orientare le variegate categorie dei perplessi a formulare obiezioni di maggior peso e più significativa portata.

Prima confutazione: per via dell'ampio corredo di suoni e immagini, e della presenza relativamente scarsa di scrittura, il computer agisce come facilitatore dell'apprendimento, ma più in profondità come banalizzatore dell'insegnamento; svuotando il sapere di tutto ciò che gli dà senso, rende la scuola simile a un asilo infantile, dove trastullare e addestrare i futuri consumatori.

La scelta di trattare la nuova macchina come risorsa per la concettualizzazione, sullo stesso piano anche se con un profilo diverso da quella vecchia, a sua volta reinterpretata in chiave concettualizzante, consente la legittimazione scolastica di intelligenze fin qui considerate poco degne di riconoscimento, le stesse che tradizional-

mente erano intese come non-accademiche o anche anti-accademiche, e che il mondo d'oggi sta sempre più riscoprendo, valorizzando e chiedendo alle istituzioni educative di coltivare. Alludo alle molteplici forme dell'intelligenza concreta. La vulgata scolastica delle teorie dello sviluppo le vorrebbe scomparse fin dai primi vagiti dell'intelligenza formale, e invece governano molta parte delle attività e dei pensieri di noi adulti: la manualità, ovviamente, ma soprattutto l'arte, e poi il corpo, il gioco, l'affettività, insomma tutti quegli ambiti entro i quali intuizione, globalità, immersione, reticolarità, connettività, simulazione contribuiscono a concretizzare un paradigma di conoscenza/esperienza diverso ma non alternativo a quello segnato da analisi, scomposizione, astrazione, chiusura. La scuola, tutta la scuola e non solo quella infantile, dovrebbe curare il rapporto di interazione/integrazione fra questi due mondi. Non lo faceva ieri, in forza di quella vocazione aristocratica che la rendeva luogo separato e protetto dai rumori del mondo, deve farlo oggi che si misura con processi di democratizzazione del sapere estesi sull'intera società, e non confinati nelle sole istituzioni educative. Rivolgersi a tanti, e diversi tra di loro, è cosa ben diversa che far scuola per pochi, preventivamente selezionati; dunque, nel passaggio da una condizione all'altra saranno in buona parte da modificare la natura e la configurazione dei contenuti dell'insegnamento/apprendimento. I processi di segmentazione e settorializzazione delle conoscenze, che la tradizione ci consegna come costitutivi del fare scuola, non possono più operare disgiunti, oggi, dalla consapevolezza dei contesti entro i quali questi agiscono, dei modi del loro uso e dei limiti che sono propri della loro azione. Recuperando una metafora abusata, è il caso di sostenere a chiare lettere che mettere i bastoncini al posto

dei segmenti (cioè una pratica didattica basata sugli esempi concreti al posto di una fondata sulle concettualizzazioni formali) costituisce un grave errore, ma non inferiore a quello in cui si incorre nell'isolare e nell'ipostatizzare i segmenti, per usarli come bastoni. Far misurare la scuola con la varietà e la complessità dei mondi, e farle prendere parte al gioco dei rappresentanti e delle rappresentazioni, consentirebbe alla didattica di colorare di elementi di ironia (la grande assente del villaggio pedagogico) quell'esigenza di distacco critico la cui forzata realizzazione è destinata a produrre nell'allievo, in non poche situazioni, una condizione di paralizzante alienazione.

Seconda confutazione: Internet, com'è noto, è una fonte smisurata di informazioni, notizie, dati che possono essere utili per lo studio e l'apprendimento. Ma in un simile «mare magnum» è a volte difficile distinguere quanto è valido da quanto è parziale, il giusto dall'approssimativo e dal tendenzioso. Come si può formare, a scuola, una coscienza critica capace di filtrare i dati provenienti dal web? Non è questa una pia illusione?

Come ci si riesce? Appunto individuando e confrontando i punti di vista, anzi, come qualcuno dice, i «punti di vita». In Internet sono innumerevoli. Selezionandoli, cercando di incorniciarli, vedendo in che contesto essi sono espressi, a che cosa si collegano, in quale rete di rimandi sono inseriti, la scuola aiuta l'allievo a capire che l'approssimativo, il tendenzioso, il parziale sono tratti ineliminabili di tutto il sapere, anche di quello che presume di essere oggettivo e garantito dalla verità. La fallibilità è costitutiva di ogni forma di conoscenza. Nel mettere in scena il tutto, e nel proporlo in una chiave di integrazione mobile delle sue parti, Internet invita dun-

que all'umiltà e garantisce nei confronti di ogni assolutismo pedagogico ed epistemologico. Questo non vuol dire che debba prevalere il relativismo ideologico, e che siano autorizzati anarchia e nichilismo. Significa solo che imparando, tramite la rete, a contestualizzare le conoscenze e a vederle agire in situazione, l'allievo potrà essere indotto a contestualizzarne ogni altra versione, a cominciare da quella scritta e stampata e non escludendo le conoscenze attorno a cui si registra maggiore consenso sociale. È quanto io intendevo sostenere poche righe più sopra, quando chiamavo in causa lo spirito critico, cioè la capacità di muoversi dentro l'universo delle conoscenze, e me la figuravo come assai diversa dalla capacità di tenersene fuori, ripetendo automaticamente ciò che viene proposto/imposto come giusto. Ci sono motori di ricerca, dentro Internet, che ordinano i siti risultanti dall'interrogazione secondo un criterio di integrazione nella rete: ai primi posti i siti che ricevono più collegamenti, e via via gli altri. È evidente che un approccio metodologico di questo tipo non sarebbe sufficiente a definire che cosa sia un classico o una lettura canonica da proporre a scuola, ma ignorarne il valore di «misura del gradimento sociale attivo» potrebbe essere controproducente. Non ho grandi simpatie per la scuola che subisce il ricatto di un'idea tutta sua di tradizione, ma nemmeno per quella che non vuole prendere le distanze dai tumulti del mondo. Il canone scolastico dev'essere costantemente confermato da una misura del gradimento sociale attivo. In senso metaforico (e non solo) Internet fornisce il «visto si stampi» al libro.

Terza confutazione: molto spesso la multimedialità si riduce a gioco, mentre l'apprendimento scolastico dovrebbe garantire ed essere garantito da serietà. Cedendo alle

lusinghe del computer, non si corre il rischio di svilire l'identità stessa della scuola?

Che senso ha, oggi, ricalcare una contrapposizione netta fra apprendimento e gioco? Credo invece che sia da recuperare e promuovere dentro la scuola, e a tutti i livelli, quella dimensione ludica, legata al gusto di fare, esplorare, scoprire, provare, costruire che non può essere solo prerogativa del mercato. Dunque considero provocatoria e controproducente l'idea di un apprendimento serio che non sia anche partecipato, condiviso, messo costantemente in gioco. E mi sento legittimato a controprovocare. La simulazione è una cosa molto seria, e riconosciuta come tale dagli specialisti del sapere, in molte aree; nella simulazione agisce una componente ludica molto pronunciata; diventando pratica didattica, la simulazione darebbe dignità e sostanza alla cultura mondana dell'allievo, quella che lo vede abituario videogiocatore, e nello stesso tempo si proporrebbe come spazio per la sperimentazione di idee che altrimenti non avrebbero cittadinanza. Si può, si deve fare storia e geografia e fisica «con i se»: l'introduzione delle dimensioni del virtuale e dell'istanza di problematizzazione che le caratterizza non va vista come svilimento ma come arricchimento del reale. A svilire i contenuti dell'insegnamento ci sono sovente i libri di testo, ma adesso ch'è in atto la guerra tra gli antichi e i moderni nessuno osa più sostenere e suffragare di dati una simile tesi. Per questo ho premesso che avrei scandalizzato. È vero, ci sono videogiochi stupidi, ma è anche vero che non tutti i libri scolastici sono intelligenti. Dunque, una scuola sarà tanto più seria quanto più riuscirà, con ogni strumento, a mettere e far mettere in gioco i suoi saperi.

Quarta confutazione: il computer è entrato in molte scuole, ma non in tutte, è dotazione personale di molti allievi, ma non di tutti. Per i suoi squilibri interni questo processo è destinato non a diminuire ma ad aumentare ed esasperare le differenze interne agli studenti, gli insegnanti, le scuole, le regioni.

Il problema è prima di tutto culturale, soltanto dopo si fa economico. Bisognerebbe soprattutto convincersi che senza computer non si può fare scuola, così come si è convinti che non la si possa fare senza libri. In seconda battuta, maturata una tale convinzione, dovrebbe essere fatta una stima di quanto costerebbe alla società dotare le scuole di un numero sufficiente di macchine (diciamo una per ogni quattro/cinque allievi) e far sì che queste possano funzionare a pieno regime, anche per la comunità circostante. Infine si dovrebbe prendere atto che la società è fatta di diversi soggetti, l'amministrazione scolastica, gli enti locali, le famiglie, il sistema produttivo, le reti dei servizi e del commercio, e che una spesa così rilevante e cruciale potrebbe essere equamente distribuita, considerato anche che i vantaggi che ne potrebbero venire sarebbero di tutti. Detto in sintesi, questa è una materia di portata generale, troppo importante per essere lasciata solo al dicastero di viale Trastevere. Altro problema di indubbia serietà è quello della sensibilizzazione/formazione dei docenti. La via fin qui scelta («fate un po' voi, chi ha buona volontà la dimostri») rappresenta un monumento all'ipocrisia. Non s'impara a usare il computer sotto ricatto morale, tanto meno sotto ricatto professionale. Impara a usarlo solo chi ne sente veramente il bisogno. E ne sente il bisogno solo chi ha avuto la possibilità di saggiare i vantaggi e le aperture della macchina e della rete sul terreno riservato dei suoi interessi individuali, delle cose che più abi-

tualmente e con più partecipazione frequente. Molti di coloro che hanno una buona familiarità con l'universo digitale (familiarità dico, non competenza formale, che è altra cosa) tendono a ricordare le prime fasi di conoscenza e d'uso della macchina computer nei termini non di aride sessioni di addestramento tecnico ma di labirintici viaggi della mente e del corpo, dentro i quali ansia e piacere, soddisfazione e smarrimento si intrecciavano indissolubilmente, e l'intervento di una mano amica era sentito come più salutare e liberatorio della consultazione del manuale. Di solito, questo imprinting proietta il suo alone positivo su quanto successivamente ci si trova a fare del computer e con il computer, incluso il suo impiego a scopi professionali. Insomma, fin dal modo con cui di solito entra nei nostri spazi di vita, il computer si presenta come una risorsa troppo «personale» (e nello stesso tempo troppo socializzante e comunitaria) per poter essere ridotta a strumento tecnico, e per essere sottoposta a schemi e tempi standardizzati. I libri, anche i manuali, uno se li legge e sfoglia a casa, e, se vuole, li usa anche per tener ritto il tavolino. Così dovrebbe essere con il computer. Altri paesi hanno scelto di agevolare al massimo l'acquisto privato di macchine e l'accesso domestico a Internet da parte degli insegnanti. Qui c'è chi si appassiona solo all'acquisto di porte blindate per i laboratori.

Figure. Fatti, opinioni, digressioni

Le prime promesse che Laurence Sterne fa a chi, leggendo e ascoltando, è disposto a seguirlo nei meandri del suo romanzo a puntate (date di nascita: dal 1760 al 1768) sono contenute nel titolo ch'esso porta impresso: l'impegno a narrare i fatti esterni e gli avveni-

menti interni del personaggio principale di una storia. Da cui, appunto, *La vita e le opinioni di Tristram Shandy, gentiluomo*¹.

Giunto alle ultime righe del volume e ripresosi dalla repentina e caustica conclusione che Sterne gli propina («D- -o! disse mia madre, ma di che cosa parla questa storia?—Di BALLE, disse Yorick—ed è una delle migliori del suo genere che abbia mai sentito»)², è dunque prevedibile che il lettore voglia tracciare un bilancio dell'esperienza maturata, e confrontarne gli esiti con le promesse accumulate, non solo quelle del titolo ma le infinite altre incastonate nelle pieghe delle pagine.

Quante cose sarà mai venuto a sapere della storia vera di Tristram, dopo aver macinato nove volumi per un totale di trecentoventuno capitoli (meno uno, soppresso dalla stessa mano che l'aveva messo al mondo)?

Ben poche, per la verità, niente più che una manciata di avvenimenti, oltre tutto di pochissimo conto: una disattenzione del padre nell'atto destinato a generare Tristram, un comportamento maldestro della levatrice al momento del parto, uno spiacevole incidente provocato dalla precipitosa discesa d'una finestra a ghigliottina, la decisione paterna di fargli indossare i calzoncini, un suo viaggio in Norvegia.

Eppure non si può dire che, dato fondo al volume, il gentiluomo Shandy risulti estraneo al lettore. Al contrario, questi saprà, alla fine, moltissimo di lui e del mondo che gli è proprio.

Come mai? Perché, complice l'autore, il nostro lettore sarà stato introdotto nella testa di Tristram. È lì che avrà raccolto più abbondante materia. E dunque: non

¹ Trad. it. di L. Conetti, Mondadori, Milano 1992.

² Ivi, Volume nono, cap. XXXIII, p. 645.

«la vita e le avventure», com'è in tanti altri titoli del tempo, una finestra aperta sui fatti esterni, ma il più filosofico binomio costituito da «vita e opinioni», dove soprattutto pesano «il sagace Locke» e le più o meno felici associazioni di idee.

Sempre stando in tema di formule, «i fatti separati dalle opinioni» recita una di quelle classiche, non a caso di provenienza anglosassone: la sappiamo abusata dai media oggi più esposti sul versante del raccontare e dell'interpretare le storie del mondo, ma è probabile che abbia radici profonde. Qui, in questa narrazione, se ne compare traccia, è per la versione contraria. Nel racconto di Tristram – lo potete vedere fin nei frammenti che seguono – le opinioni s'intrecciano indissolubilmente con i fatti, li incorniciano, li designano, addirittura li determinano.

Dunque si sentirà tradito, questo nostro lettore, dalle promesse mancate? Dieci fatterelli in tutto, o pochi di più, attribuibili a Tristram, qualche fatto ulteriore a carico dei coprotagonisti, e poi le infinite opinioni che, nell'alimentare la mente del gentiluomo, infiorano la narrazione di un'impressionante varietà di digressioni, sospensioni, rinvii, spostamenti, omissioni. Non credo proprio che sarà deluso, il lettore. Al contrario, ne uscirà soddisfatto e arricchito, addirittura ammirato e riconoscente per l'onestà intellettuale testimoniata dall'autore.

È il caso che mi spieghi meglio ancora, e dunque che chieda spiegazioni a chi più degli altri è in grado di fornirle (e che queste stesse generosamente offre pagina dopo pagina). Gli chiederò di che razza di narrazione abbia voluto dare prova.

Statene certi. Lui – l'uomo Sterne, il narratore Sterne, l'immagine di autore che l'uomo e il narratore Sterne hanno inteso costruire ecc.: pure designare questo

«lui» non è facile! – lui, appunto, non si sottrarrà al compito. Quando mai! vedrete come ci sguazza. Cospicché saremo, tutti noi, indotti a sospettare che il gusto ch'egli indubbiamente prova per il narrare coincida con il piacere di dar conto, in forma narrativa, del cosa e del come della narrazione.

Basterà un po' di vagabondaggio dentro *La vita...* per far messe di giustificazioni per questo procedere anomalo, tutte rigorosamente d'autore, anzi, d'autori: del Tristram che nella finzione romanzesca scrive l'autobiografia, del curato Yorick con cui Sterne si identifica, almeno in parte, dello stesso Sterne in carne e ossa e in veste di curato, e così via.

Ne riproduco alcune, qui, se non le più eclatanti, indubbiamente quelle che è stato più facile sfilare dal fitto della narrazione. Varranno come invito a che ognuno legga questo romanzo, pur sapendo ch'è illeggibile: «illeggibile», mi si creda, nel senso ch'è arduo seguirlo una pagina dopo l'altra, secondo l'ordine in cui l'ha disposto il tipografo, e quindi attraversarlo linearmente dall'inizio alla fine per-vedere-come-va-a-finire, casomai una volta per tutte; diventando «leggibilissimo» se si ha invece cura di tenerlo costantemente a portata di mano, e pure di aprirlo a caso per poi andare avanti o indietro, secondo gli umori consultatorii del momento.

Scrivere, quando è fatto come si deve, (come potete star certi che ritengo di fare io) è solo un modo diverso di conversare: Come nessuno, che sappia il fatto suo, in buona compagnia, si azzarderebbe a dire tutto;—così nessun autore, che comprenda i giusti confini del decoro e della buona educazione, pretenderebbe di pensare tutto: Il rispetto più autentico che possiate dimostrare all'intelligenza del lettore, consiste nel fare amichevolmente a metà, e lasciargli qualcosa da immaginare, a sua volta, al pari di voi.

Per parte mia, non faccio che rivolgergli complimenti di questo genere, e faccio tutto quanto è in mio potere per mantenere occupata la sua fantasia quanto la mia³.

Quale fortuna che questo sia diventato un capitolo sui casi! poiché mi ha evitato il disturbo di scriverne uno apposta, e in verità me ne trovo già abbastanza sulle braccia senza di lui---Non ho promesso al mondo un capitolo sui nodi? due capitoli sull'estremità giusta o sbagliata di una donna? un capitolo sui baffi? un capitolo sui desideri?---un capitolo sui nasi?---No, questo l'ho fatto---un capitolo sulla modestia di mio zio *Toby*. Per non parlare di un capitolo sui capitoli, che finirò prima di addormentarmi---per i baffi del mio bisnonno, non riuscirò mai a finirne la metà quest'anno⁴.

Esaminando il contratto di matrimonio di mia madre, al fine di illuminare il lettore e me stesso su un punto che doveva essere chiarito prima di poter procedere ulteriormente con questa storia;-- --ho avuto la fortuna di imbartermi proprio in quello che cercavo prima di aver letto senza interruzione per un giorno e mezzo,-- --avrebbe potuto volerci anche un mese;-- --il che dimostra chiaramente, che quando ci si accinge a scrivere una storia [...], non ci si immagina neppure lontanamente quali ostacoli e maledetti intoppi si incontreranno lungo la strada,-- --o quanto filo da torcere possono darci questa o quella digressione, prima che tutto sia finito. Se uno storiografo potesse portare avanti la sua storia, come un mulattiere il suo mulo,---dritto per la sua strada;-- --da *Roma*, per esempio, fino a *Loreto*, senza voltare mai la testa a destra o a sinistra,---potrebbe azzardarsi a predire con il margine di un'ora quando dovrebbe arrivare alla fine del viaggio;-- -- -- --ma la cosa è, praticamente, impossibile: Perché, se ha appena un po' di spirito, si troverà ad allontanarsi cinquanta vol-

³ Ivi, Volume secondo, cap. XI, p. 107.

⁴ Ivi, Volume quarto, cap. IX, p. 275.

te dalla retta via con questa o quella compagnia lungo la strada, senza poterlo in alcun modo evitare. Troverà passaggi e prospettive che solleciteranno continuamente il suo sguardo e che non potrà fare a meno di fermarsi a guardare più di quanto possa volare. Troverà inoltre svariati

Resoconti da conciliare:

Aneddoti da raccogliere:

Lezioni da interpretare:

Storie da tessere:

Tradizioni da vagliare:

Personaggi ai quali far visita:

Panegirici da incollare a questa porta:

Pasquinate a quella:---Tutte cose dalle quali l'uomo e il suo mulo sono completamente esenti [...]- - - - --quanto a me, affermo senza reticenze che son sei settimane che mi ci dedico, con tutta la sollecitudine possibile,--e ancora non son nato:-- --sono appena riuscito, e questo è tutto, a dirvi *quando* è accaduto, ma non *in che modo*;-- --cosicché, come vedete, la cosa è ben lungi dall'essere conclusa⁵.

In questa lunga digressione infatti nella quale mi sono lasciato trascinare accidentalmente, come in tutte le mie digressioni (a eccezione di una sola) c'è un colpo da maestro di abilità digressiva, il cui merito temo sia sempre sfuggito al lettore,-- --non per mancanza di acume da parte sua,-- --ma perché si tratta di una perfezione che di rado si cerca, o in verità ci si aspetta, in una digressione;-- -- --e precisamente di questa: Che sebbene nelle mie digressioni giochi sempre lealmente, come potete notare,-- --e mi allontani da quello di cui tratto, di tanto in tanto spesso quanto qualsiasi altro scrittore in *Gran Bretagna*, purtuttavia è sempre mia cura badare che le cose siano sistemate in modo, da non lasciare fermo in mia assenza il congegno principale [...]. Grazie a questo marchingegno il macchinario della mia opera costituisce una specie a parte; due

⁵ Ivi, Volume primo, cap. XIV, pp. 37-38.

movimenti contrari vi sono stati indotti, e conciliati, che si riteneva fossero inconciliabili fra loro. In una parola, la mia opera è digressiva, e progressiva,—a un tempo [...].

Le digressioni, inconfutabilmente, sono la luce del sole;—sono la vita, l'anima della lettura;— — —eliminatele da questo libro, per esempio,— tanto varrebbe che eliminaste con esse il libro stesso;—un freddo eterno inverno regnerebbe in ogni pagina; restituitele allo scrittore;— — — e si fa avanti baldanzoso come uno sposo;—augura Salute a tutti; riporta la varietà, e impedisce all'appetito di languire⁶.

—Senza dubbio, signore—qui manca un intero capitolo—e nel libro c'è un buco di dieci pagine—ma il rilegatore non è uno sciocco, né un fellone o un imbecille—né il libro è un briciolo meno perfetto, (almeno per questo motivo)—ma, al contrario, il libro è più perfetto e completo per la mancanza del capitolo, che se lo avesse, come dimostrerò così alle vostre reverenze—Mi chiedo prima di tutto, fra parentesi, se non si potesse fare con successo lo stesso esperimento con altri capitoli noiosi—ma non si finirebbe mai, con licenza delle vostre reverenze, di fare esperimenti sui capitoli—ne abbiamo avuto abbastanza—perciò finiamola qui⁷.

Prego, signore, fra tutti i libri che avete letto, avete mai letto un libro come il Saggio di *Locke* sull'Intelletto Umano?—Non rispondetemi avventatamente,— perché molti, lo so, parlano del libro, senza averlo letto,— — —e molti lo hanno letto, senza averlo capito:— — —se uno di questi è il vostro caso, poiché scrivo per istruire, vi dirò in due parole di che cosa si tratta.—È una storia.—Una storia! di chi? di che cosa? dove? quando? Non correte.—È la storia, signore, (il che può forse raccomandare il libro alla società) di quello che avviene nella mente dell'uomo; e se direte soltanto questo del

⁶ Ivi, Volume primo, cap. XXII, pp. 69-70.

⁷ Ivi, Volume quarto, cap. XXV, p. 295.

libro, e niente di più, non farete nessuna brutta figura in un circolo metafisico, credetemi⁸.

Ho detto al lettore cristiano—dico *cristiano*—augurandomi che lo sia—e se non lo è, me ne dispiace—lo prego solo di considerare la cosa fra sé, e non dare completamente la colpa a questo libro.—

Gli ho detto, signore—poiché in poche parole, quando qualcuno racconta una storia in modo stravagante come faccio io, è costretto continuamente ad andare avanti e indietro per tenere tutto il gregge unito nella fantasia del lettore—il che, quanto a me, non mi sono preoccupato di fare che in principio; si presentano argomenti così incerti ed equivoci, con tante fessure e crepe,—e le stelle, che ciò non di meno, appendo in alcuni dei passaggi più bui, sapendo come la gente sia predisposta a perdersi, con tutta la luce che lo stesso sole può diffondere a mezzogiorno, servono tanto poco—e adesso, come vedete, mi sono perso anch'io!—⁹

Tutto chiaro, a questo punto? – No?

Non mi resta allora che uscire allo scoperto e dirli io gli ingredienti del collante che sembrerebbe tener uniti e far complici, in questa narrazione, il personaggio, l'autore, il lettore (quello del nostro tempo così come il lettore contemporaneo dell'autore).

Sono essenzialmente questi – o almeno, io li penso così, e so d'essere, con ciò, in ottima compagnia:

- la messa in gioco di una forma, operazione che, se attuata dal punto di vista di ciò che produce la sua violazione, ci permette di vederla per quella che è, di conoscerla o ri-conoscerla; il contenuto di *Tristram*, perfetto anti-romanzo (o iper-romanzo), è dunque la struttura stessa del romanzo;

⁸ Ivi, Volume secondo, cap. II, p. 85.

⁹ Ivi, Volume sesto, cap. XXXIII, p. 442.

- il disvelamento del carattere convenzionale delle pratiche intellettuali, offensiva che, per quel che c'interessa, viene prevalentemente e massicciamente condotta, qui, contro i principi regolatori della produzione, della circolazione e dell'uso del libro; un capitolo che salta, pagine scritte da Tristram ch'egli scopre usate da una signora per arricciarsi i capelli (e chi sa quanto più saranno arricciate e accartocciate, egli pensa, una volta stampate e lette...), altre pagine che un dottore raccomanda di utilizzare per sanare una bruciatura, è tutto un giocare con e prendersi gioco della forma fisica dello strumento, che si accompagna alla ricerca di ogni innovativo espediente, grafico e tipografico, atto a movimentarne la superficie (fogli bianchi e neri che improvvisamente compaiono, e poi asterischi e manine in gran quantità, per non dire degli schizzi introdotti allo scopo di visualizzare gli andamenti della narrazione);

- la valorizzazione del linguaggio gestuale, coerente con il progetto di smontare tutti i codici linguistici, e le loro articolazioni, soprattutto scritte, per arrivare alle radici sonore e vocali del linguaggio stesso; ne sono prova le soluzioni ortografiche, decisamente provocatorie, ma anche – l'avrete notato – l'uso continuo di trattini di varia lunghezza, quasi a voler guidare il lettore, dargli un ritmo, e quindi velocizzarne, rallentarne, fermarne l'azione a seconda dei casi;

- il piacere quasi erotico, anche un po' perverso, che viene dal praticare l'inadempienza e dal procrastinare la realizzazione degli impegni formalmente assunti, facendo spazio alla logica reticolare degli incontri fortuiti, delle aggregazioni, delle condensazioni, e lasciando che la vita irrompa sulla scena di una vicenda destinata inevitabilmente a esaurirsi.

INDICE

Premessa	v
1. Gli ordinamenti	3
A che serve la baracca?, p. 3 - Due progetti e un'aporia, p. 11 - Il perimetro del no e i modi per uscirne, p. 19 - Figure. Utopie, realismi, sondaggi, p. 34	
2. I saperi	41
Pilastrini che vacillano e prospettive che emergono, p. 41 - Programmi del dopo, p. 50 - Saperi disciplinati e no, p. 54 - Aperture di un sistema chiuso per eccellenza, p. 64 - Figure. Sperimentazioni, delusioni, metafisiche, p. 69	
3. Le tecnologie	79
Dalla contrapposizione al dialogo, p. 79 - I media e la forma dei mondi, p. 83 - Il gioco di formale e informale, p. 88 - Siamo tutti ipertesti, p. 92 - Apocalisse nei media, p. 96 - Confutazioni al quadrato, p. 100 - Figure. Fatti, opinioni, digressioni, p. 108	

