Nonostante le profonde trasformazioni intervenute nel contesto sociale, economico e culturale, il sistema educativo italiano resta sempre uguale a se stesso: nel modello didattico, nell'impianto disciplinare, nell'autoreferenzialità del suo rapporto con l'esterno. Il tasso di analfabetismo in senso stretto si aggira sul 3.5%; l'incidenza dei laureati sul totale degli occupati è un sesto di quella degli Usa e un terzo di quella della Francia; su mille iscritti al primo anno di scuola, meno di un terzo raggiunge la laurea; più di un quarto degli occupati ha al massimo completato la scuola dell'obbligo.

È qui una delle radici della crisi italiana: l'Ocse ha stimato in un punto all'anno il contributo che alla crescita del Pil darebbe l'allineamento del nostro sistema scolastico agli standard dei Paesi più avanzati. Abbastanza per rovesciare i giudizi delle agenzie di *rating*…

Non occorre – secondo gli esperti riuniti da Astrid – l'ennesima riforma organica. Occorrono scelte radicali e coraggiose che affrontino in modo mirato quattro problemi cruciali: la questione giovanile, il modello didattico, la *governance* del sistema, le risorse. Scelte da costruire con un confronto libero e con logica bipartisan, sottraendole allo scontro aprioristico fra le parti politiche e le rispettive tifoserie. Questo volume ne presenta alcune tra le più importanti e innovative.

Troppo radicali e innovative da risultare utopistiche? Noi crediamo che oggi siano imposte dalle stesse dimensioni della crisi in atto. La crescita e la competitività del Paese dipenderanno infatti nel medio termine dalla qualità del nostro capitale umano, in termini di conoscenze, saperi, capacità di ricerca e di innovazione tecnologica. La qualità del nostro sistema educativo non è più dunque uno dei tanti problemi da scaricare disinvoltamente sulle generazioni future; al contrario, da essa dipenderà se vi saranno generazioni future all'altezza dei tempi; capaci di affrontare con strumenti adeguati i drammatici problemi posti al Paese dalla competizione globale, prima ancora che dalle irresponsabili scelte delle generazioni passate.

ISBN 978-88-368-1295-0

ASTRID

Istruzione bene comune

Idee per la scuola di domani

a cura di

Vittorio Campione e Franco Bassanini

Passigli Editori

fede interiore. Egli deve credere non in se stesso, non alle qualità superiori della sua intelligenza o del suo cuore, ma al suo compito e alla grandezza di questo compito». Ma in una società che a parole mette al centro la formazione, ma nei fatti la trascura, e considera l'insegnamento una lavoro di serie B, la costruzione di un sistema educativo valido, e perfino di un sistema di istruzione ben funzionante, diventa un compito veramente difficile, che non può essere lasciato solo ad una riforma della scuola, ma richiede un processo di riqualificazione ben più radicale della vita sociale.

ROBERTO MARAGLIANO

COLLOCARE IL SAPERE SCOLASTICO

1. Così cambia il mondo

Nel congedare il saggio, ormai diventato un classico, sui radicali cambiamenti di tipo culturale e tecnologico che, nel periodo tra il 1880 e lo scoppio della prima guerra mondiale, introdussero all'interno degli spazi di vita e di pensiero delle popolazioni europee modi nuovi di concepire la realtà, e che in particolare aggredirono, riarticolandola, la percezione collettiva di spazio e tempo, Stephen Kern[1] sintetizza la portata di tali processi chiamando in causa sia come dato materiale sia come riferimento metaforico «le migliaia di fili di telefono che incrociarono il mondo occidentale». È un'affermazione che, nella sua sinteticità, può sorprendere, soprattutto in un serio docente di storia, poco incline a far suo lo stile metaforizzante di un McLuhan . Ma ad essa fa subito seguito un elenco di situazioni emblematiche, la cui eterogeneità testimonia della vastità e radicalità del cambiamento individuato e posto sotto osservazione. Quei fili (sono le ultime righe del lavoro) «trasportarono i segnali dell'ora legale mondiale e le prime «radiodiffusioni» pubbliche; rivoluzionarono la cronaca dei giornali, le transazioni d'affari, la scoperta dei delitti, l'agricoltura e il corteggiamento; resero possibili alle persone che chiamano dominare il futuro immediato di chiunque volessero e invadere la pace e la riservatezza delle case; accelerarono il ritmo della vita e moltiplicarono i punti di contatto fra ogni tipo di spazio vissuto; livellarono strutture sociali gerarchiche; agevolarono l'espansione delle periferie e la spinta verso l'alto dei grattacieli; semplificarono la condotta della diplomazia; costrinsero i generali a lasciare i loro elevati promontori e ritirarsi dietro le linee del fronte per seguire le battaglie dal telefono del quartier generale; trasportarono le voci di milioni di persone al di là dei confini regionali e nazionali; e lavorarono alla creazione dell'immenso presente allargato

---

[1] S. Kern, *The Culture of Time and Space 1880-1918*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press, 1983; trad. It. *Il tempo e lo spazio. La percezione del mondo tra Otto e Novecento*, il Mulino, Bologna, 1995.

della simultaneità»[2].

Dunque, se c'è un qualcosa che può coerentemente rappresentare la mutazione avvenuta nel modo di pensare e di agire degli europei lungo i tre/quattro decenni tra diciannovesimo e ventesimo secolo, quel qualcosa (sostiene Kern e non c'è ragione per smentirlo oggi, anzi) è il telefono, le cui migliaia di fili garantirono che «si tenessero assieme», oltre agli esseri umani, i loro nuovi modi di vedere e sentire e pensare, e che dunque si andasse via via affermando, anche nei comportamenti della vita quotidiana, quella sensibilità ai diversi aspetti del reale e quel modo composito di stare al mondo e nel mondo di cui le opere di Freud, Bergson, Einstein, Picasso, Proust, Joyce, Mahler furono rifrazione e riflesso, in una qualche maniera anche effetto.

A distanza di un secolo stiamo vivendo processi simili, dal punto di vista della portata antropologica, ma, si direbbe, ancora più rilevanti sul piano della quantità e della qualità degli effetti prodotti sul pensare e sul sentire immediati delle genti: inoltre, va riconosciuto che se quel modo *fin de siècle* di concepire e praticare la realtà riguardava una sola zona del mondo e solo successivamente si irradiò sul resto del globo, se fu espressione di élite intellettuali e solo dopo trovò le vie per diffondersi in strati sociali e culturali più ampi, quello dell'attuale fine/inizio di millennio è tale da coinvolgere e sconvolgere contemporaneamente l'intero territorio mondiale, e di farlo senza distinzioni di ceto, classe, razza, cultura, religione, ma anzi contribuendo ad abbattere queste stesse distinzioni.

Non sarebbe dunque improprio esercitarsi nella stesura di un elenco simile a quello proposto da Kern in relazione alla rete telefonica, rapportandolo questa volta ai fili della rete Internet; piuttosto sarebbe arduo limitarlo a poche voci, capaci di dar pienamente conto di trasformazioni che stanno impegnando gli strati più profondi del sentire e del fare dell'uomo, provenendo da diverse aree di esperienza e irradiandosi su altre ancora. Si potrebbe far fronte a questa esigenza ricorrendo a categorie riassuntive, da assumere come macro-icone. Nel caso si decida di farlo, sarà impossibile evitare di fare i conti con quanto va sotto l'etichetta di attenuazione dei confini.

[2] *Ibidem*, 403-404.

Assumere un simile impegno significa predisporsi a riconoscere che quella dei confini è comunque una costruzione sociale, essendo la loro definizione/fissazione/attenuazione il frutto di azioni e mediazioni culturali, storicamente segnate[3]: e questo è il passo iniziale, necessario per approdare alla presa di coscienza di ciò che comportano i movimenti interni alla delimitazione dei territori (fisici come culturali) e alle rappresentazioni che ne vengono. Il secondo consiste nel riconoscere che i confini (fra i territori fisici, fra i quadri di conoscenza, ma anche fra le classi, i sessi, le età) che caratterizzavano i regimi di vita di un secolo fa non sono certamente quelli di ora, esattamente come erano diversi da quelli di un secolo prima. Viene però spontaneo (passo terzo) chiedersi se i cambiamenti intercorsi tra fine Settecento e fine ottocento siano della stessa natura di quelli maturati tra fine ottocento e fine novecento. Qui sta il problema centrale da cui vorrei prendere le mosse per un ragionamento largo sui regimi della conoscenza, che porti poi a stringere sul compito presente (si badi bene: presente, non futuro) della scuola.

Non credo si possa dare una risposta positiva all'interrogativo di cui ho detto, soprattutto se si intende far riferimento al problema dei confini, e al fatto che nel primo passaggio (fine settecento e inizi ottocento) è in gioco un problema di definizione/fissazione dell'idea stessa di confine: è lì infatti, nella transizione da vecchio a nuovo regime, che si enucleano gli stati nazione, è lì che si vanno costituendo i presupposti per l'organizzazione degli spazi della vita urbana e domestica comunemente intesa come borghese, è lì che si disegnano le prime mappe destinate a portare ordine e disciplina nell'articolazione dei saperi scientifici e tecnici, è lì che l'esperienza di spazio e tempo del Rinascimento e dell'Illuminismo inizia a garantirsi un riconoscimento universale (relativamente universale, se si pensa ai limiti dell'antropologia eurocentrica), facendosi e imponendosi come esperienza condivisa (e imposta) di realtà. Ma è proprio quel determinato principio di realtà, con tutto ciò che comporta in ordine alla fissazione e al mantenimento dei confini, che viene messo in discussione nel passaggio successivo, tra fine ottocento e inizio novecento. Il senso della teorizzazione proposta da Kern sta proprio qui, nel fatto che in quel frangente il mondo si avventura su

[3] Cfr. S. Tagliagambe, *Epistemologia del confine*, Milano, il Saggiatore, 1997.

un'altra via, che non è più quella della trasformazione puramente quantitativa e lineare: cambia direzione e attiva un processo rivoluzionario, il quale produce una trasformazione irreversibile e, con essa, un vero e proprio cambio di paradigma. I regimi del sapere, al di là delle fissazioni garantite dalle istituzioni (le accademie, le scuole, gli ordini professionali), iniziano in quel frangente ad accogliere elementi di dinamismo ed elasticità, e l'idea di mettere in discussione gli ordinamenti costituiti del conoscere e dell'esperire, perseguita dalle avanguardie scientifiche, artistiche, politiche del tempo comincia a prendere piede. Lì ha origine il nostro mondo attuale. Tra quella fine di secolo e quella del presente c'è infatti il novecento, un secolo breve o lungo, a seconda di come lo si voglia vedere, ma che comunque è stato determinante nel dare forma a un'antropologia diversa da quella ricevuta in eredità dal passato. È questa l'antropologia con la quale dobbiamo fare i conti oggi, soprattutto per le forme che sta assumendo dalla crisi dei più recenti anni Ottanta ad oggi. Il minimo che si possa dire, nell'intento di darne conto, è che i limiti e le articolazioni coi quali si era soliti caratterizzare la realtà prima della svolta di fine ottocento sono diventati via via più mobili, fino ad attenuarsi, se non, in molti casi, addirittura a sparire. Dovunque si intenda volgere lo sguardo, oggi, è la perdita dell'idea di confine a caratterizzare le condizioni di vita: correttamente, al non c'è più che nei discorsi del quotidiano viene regolarmente accostato a soggetti come religione, morale, educazione, andrebbe sostituita la consapevolezza di quanto sia difficile, nelle condizioni attuali, porre una distinzione netta tra ciò che con il senno di prima sembrava giusto poter distinguere nettamente: il vero dal non vero, il positivo dal non positivo (per non dire, addirittura, della distinzione stessa tra quel che c'è e quel che non c'è, tra reale e non reale). Ci si può lamentare del fenomeno, e non sono pochi a farlo, attribuendone le cause di volta in volta ai consumi, ai trasporti, alle comunicazioni, ma non si può sfuggire al bisogno di fronteggiarlo, cercando in primo luogo di capirlo. Si tratta, allora, di predisporsi a convivere con un senso di realtà che, rinunciando all'idea di delimitazioni e articolazioni sicure, definite una volta per tutte, accetti che il posto occupato dall'ideale della trasparenza e dunque dell'evidenza possa essere continuamente insidiato da elementi irriducibili di opacità e che dunque, in termini di filosofia generale di vita, al paradigma conoscitivo della complicazione (caratterizzato dalla fiducia di poter comunque sciogliere i nodi, riducendo il complicato a semplice, e quindi di portare la luce dove c'è buio) possa subentrare quello della complessità (dove, appunto, le soluzioni via via prospettate ai problemi ne aprono sempre di nuovi, portando con sé elementi di indeterminatezza e dunque nuove oscurità e ombre)[4].

2. Il capovolgimento necessario

Tutto ciò impone un cambiamento di prospettiva. Se la messa in crisi dei confini era, un secolo fa, un compito che si assumeva l'avanguardia e lo faceva in forma di provocazione, il venir meno dell'idea stessa di confine rimanda al canovaccio teatrale con cui attualmente vanno in scena le rappresentazioni dei saperi collettivi. Occorre prenderne atto, l'avanguardia essendo diventata, soprattutto per l'azione del media prima centralizzati poi di rete, un fenomeno di massa, diffuso, inscritto nell'interno stesso delle pratiche del corpo sociale: tra i segni di confine che si stanno sbiadendo, se non addirittura svanendo, ci sono allora quelli che distinguevano il sapere alto da quello basso, e che collocavano da una parte la dimensione celeste del pensiero rarefatto e puro, non compromesso con le faccende del mondo e da un'altra parte, ben distinta dalla prima, la dimensione terrena del pensiero praticato a contatto con la materialità delle cose e dei tempi vissuti. Non è solo che chiunque, anche un bambino, può mettere i baffi alla Gioconda, oggi, basta che disponga di un *software* grafico; non è solo che il rapporto spazio, tempo, velocità è tema di fumetto o di cinema spettacolare; non è solo che la pubblicità cerca e trova ogni giorno, sotto i nostri occhi, nuove soluzioni narrative ed estetiche per sconvolgere le aspettative dei pigri e predisporli all'attesa del nuovo; è che, da quando Internet si è affermato, il mondo intero si è fatto laboratorio di ricerca, tutti possono prendere parte attiva a questa impresa e molti lo stanno già facendo, al di là delle competenze certificate di cui sono portatori: e questo è un segno evidente del fatto che i presupposti culturali e concettuali di tale fenomeno erano già in atto, occorreva solo trovare le vie materiali per renderli espliciti e pro-

---

[4] Su questo cfr. E. Morin, *La voie. Pour l'avenir de l'humanité*, Paris, Fayard, 2011.

duttivi. Di fronte a tutto ciò sono più che evidenti il disagio provato dall'intellettualità tradizionale e l'imbarazzo che le viene, quando non intenda derogare ai principi di onestà e curiosità, dal dover ricorrere a prospettive e teorie poco rassicuranti: di qui il suo progressivo ritrarsi dal mondo, quando non dal compito stesso di pensarlo. Non è illegittimo accostare questa crisi di coscienza (e scienza) alla crisi di identità della scuola, o almeno al venire meno del modello di istruzione ereditato dalla tradizione culturale, pedagogica e politica inscritta nella formazione degli stati nazione europei, e mai posto coraggiosamente in discussione, nel lungo tratto di tempo che va dalla metà dell'ottocento ad oggi. Su questo tornerò a breve. Mi basta, con questa prima notazione, aver fissato una prospettiva, quella che inscrive la perdita di mordente della scuola all'interno di un processo generale di trasformazione dei regimi sociali del sapere.

Ciò che è ora in atto tra di noi e soprattutto in noi è qualcosa di non superficiale, anche se paradossalmente risulta più agevole vederlo proponendosi di leggerne e interpretarne le figure in ciò che avviene nella superficie del mondo (e alla superficie delle nostre esperienze di mondo).

Si tratta allora di accogliere quell'esigenza di capovolgimento di prospettiva di cui, icasticamente, dà conto Michel Maffesoli, nel (ri)presentare un volume di Alberto Abruzzese, scomodo fin dal titolo stesso: «Per dirlo in maniera divertente e leggera, ricordiamoci che i Galli avevano una sola paura: che il cielo precipitasse loro sulla testa. Il cielo a ben vedere ha trovato ormai rifugio in questo mondo, sulla nostra terra. Gli illuministi, filosofici e politici, non risiedono più nell'alto del cielo, ma sono radicati nel basso. Basti sorvolare le megalopoli contemporanee per rendersi conto che la volta celeste è adagiata sulla terra. Lo spettacolo di questo campo stellato non è semplicemente una metafora, ma un indice che mostra bene quanto al potere a strapiombo – il potere divino, politico e intellettuale tipico dell'Universalismo – si stia sostituendo la potenza multiforme di ciò che possiamo chiamare «le forze dal basso». Le vie lattee che delimitano all'infinito l'orbita di città come Città del Messico, San Paolo e Tokio sono altrettante espressioni simboliche delle reti di Internet, scintillando nel cuore della notte e prendendosi gioco «del Potere, del Sapere e della Morale Universale». All'interno di tale «immanentismo» il termine «mondano» è destinato a perdere ogni connotazione negativa e peggiorativa, riscattandosi da un immagine di frivolezza e rimandando invece la sua identificazione alla materialità e alla visibilità delle performance della civiltà urbana, di cui i media sono ad un tempo agenti e specchio. «La deità non è più incarnata in un dio trascendente e lontano, ma si capillarizza in ogni cosa, illustrando così un'idea di quel grande eretico di Baruch Spinoza quando interpreta Dio come 'causa immanente di ogni cosa'»[5].

Ho già accennato all'equivalenza tra la crisi della figura classica di un intellettuale illuminato e illuminante dall'alto e la crisi dell'idea classica di scuola, come spazio predisposto per l'illuminazione, e non molto ci sarebbe da aggiungere, a questo proposito, se non che la presa d'atto di questa intrinseca corrispondenza è ormai diventata coscienza condivisa di masse molto estese di giovani scolarizzati e in via di scolarizzazione, i quali non soltanto sentono la dieta scolastica come totalmente inadeguata a sfamare il loro inarrestabile bisogno di esperienza e sapere ma non trovano remore a sottrarre attrattiva e valore alle pratiche di pensiero e di vita tipiche di quella figura di individuo sapiente, perlopiù intese come aliene e alienanti e dunque messe facilmente alla berlina (destino che tende ad accomunare intellettuale e insegnante, oggi, e a farlo anche nelle situazioni, peraltro non così di limite come si tenderebbe a credere, in cui le due figure non coincidono).

3. Arretratezze scolastiche

Conviene allora domandarsi se sia possibile reagire in modo pacato e positivo a questo stato di cose, senza indulgere a lamentazioni o atteggiamenti di paralisi fatalisticamente motivati, e se sia possibile impegnarsi attivamente a recuperare una collocazione del sapere scolastico capace di misurarsi con le forme di produzione/riproduzione di conoscenza/esperienza di cui ho detto. In altri termini, non si può evitare di girare attorno alla questione di fondo, così come emerge dal ragionamento che ho condotto fin qui: una scuola pensata e voluta come coerente con il regime di sapere vigente prima della svolta di fine ottocento, dunque collocata al di qua di due

---

[5] M. Maffesoli, *Prefazione* A. Abruzzese, *Contro l'occidente. Analfabeti di tutto il mondo uniamoci*, Milano/Roma, Francesco Bevivino Editore, 2010, 9.

«rivoluzioni epistemologiche» di massa, per così dire, può trovare dentro di sé, e soprattutto nella sua storia, nelle sue tradizioni, le forze per allinearsi alle aspettative di chi la vorrebbe tuttora vitale e positivamente proiettata sul futuro? Credo sia corretto e soprattutto onesto riconoscere che la risposta da dare non è totalmente positiva, e che dunque ha poco senso continuare, sul fronte dell'innovazione scolastica, con teorizzazioni e pratiche (politiche, intellettuali, antropologiche) inscritte e ingabbiate dentro logiche lineari, come se nell'ultimo secolo e mezzo non fosse accaduto nulla nei modi di concepire e costruire realtà consapevolmente o anche inconsapevolmente adottati dall'uomo.

Una rottura è da intendersi come irrinunciabile, se si intende lavorare seriamente su questo fronte, e prima di tutto deve riguardare l'armamentario di bassa epistemologia che continua a fungere da riferimento fondante per l'organizzazione del sapere scolastico e i modi della sua riproduzione.

Sia chiaro, non sto qui sostenendo che il sapere liquido (espressione che dà plateale evidenza agli effetti indotti dall'attenuazione dei confini, e che non solo nella letteratura specialistica ma anche in quella della divulgazione giornalistica va di pari passo con la fortuna di espressioni giocate sullo spostamento dell'idea stessa di modernità: postmoderno, modernità matura, modernità avanzata», ecc.) sia destinato a togliere ogni possibile valore all'idea di disciplina (caposaldo del pensiero scolastico e garanzia del suo stabile collocarsi dentro il sensorio definito e modellato dal *medium* stampa), sto semplicemente affermando che all'interno di un contesto generale, quale quello presente, che del sapere mette in luce la parte liquida, e quindi la componente mobile, l'idea stessa di disciplina smette di essere autosufficiente e autofondantesi, ed è invitata a mettersi in gioco[6].

In altri termini, se scuola deve continuare ad essere e se il compito suo è di disciplinare il pensiero, istituendo rapporti costruttivi tra informale e formale, un passaggio fondamentale di questo processo non può non coinvolgere la presa in considerazione delle modalità con cui un simile compito è stato assolto nel passato e potrebbe diversamente essere assolto oggi: sapere sociale e sapere disciplinare sono realtà non sempre coincidenti, allo stato attuale, e non è detto che il positivo sia totalmente a carico del secondo termine, come è nella rappresentazione del mondo vigente prima del cambiamento descritto da Kern, dove il paradigma fisico dell'oggettività aveva aggio sul paradigma biologico della vitalità. Occorre avere le idee chiare, in proposito.

Lo si voglia o no, il mondo è cambiato e il processo che l'ha condotto allo stato attuale non ha avuto inizio con l'affermarsi del consumismo o di Internet e la corrispondente perdita dei valori, come sbrigativamente sostiene l'intellettualità in crisi (in crisi anche perché incapace di darsi una reale funzione critica). Ha invece preso le mosse – è il caso di ripeterlo – fin da quando, negli ultimi decenni dell'ottocento, una serie di scossoni in campo artistico e scientifico ha fatto vacillare i fondamenti dei saperi costituiti e le regole costituite della convivenza civile, creando profonde fratture nei modi di vedere e stare nel mondo ma anche aprendo nuove vie, quelle stesse su cui un'umanità sempre più estesa (resa tale, oltre che da una crescita di consapevolezza antropologica prima ancora che politica, dall'impetuoso sviluppo delle tecnologie, trasporti e comunicazione soprattutto) si è trovata a percorrere nel corso del novecento, con esiti contemporaneamente esaltanti e tragici.

Tutto ciò ha fatto saltare gli ordini e gli ordinamenti vigenti, a cominciare da quelli della rappresentazione accademica del sapere: accademica in senso stretto, in quanto legittimata da (e legittimante) una forma di conoscenza del tutto disincarnata, autosufficiente e compiaciuta della sua identità formalistica. Ma il particolare andamento delle vicende scolastiche e universitarie nel corso del novecento, caratterizzato da un processo di massiccia democratizzazione degli accessi e di drastico ampliamento dell'utenza, con gli enormi sforzi economici e politici che ciò ha comportato, ha finito col sottrarre energie all'esigenza che si avviasse, parallelamente, un serio ripensamento della scuola come *medium* generale, e si provasse ad affrontare coraggiosamente e seriamente una prospettiva capace di mettere l'istituzione scolastica nelle condizioni di fronteggiare il cambiamento epistemologico in atto nelle società, nelle comunità, negli stessi individui. La rinuncia a questo impegno ha comportato due effetti: su un versante, l'innesto di un processo di descolarizzazione strisciante, che ha rapidamente portato ad una evidente mar-

---

[6] Su questo cfr. R. Ceserani, *Convergenze. Gli strumenti letterari e le altre discipline*, Milano, Bruno Mondadori, 2010, in particolare la nota introduttiva.

ginalizzazione del ruolo sociale svolto da (e pubblicamente attribuito a) gli apparati di istruzione; su un altro versante, la tendenza a interpretare questo fenomeno di perdita di centralità come determinato o da fattori del tutto interni all'istituzione (gli allievi che non vogliono imparare, gli insegnanti che non sanno fare il loro mestiere, l'organizzazione delle attività che non smette di essere di tipo tayloristico) o da fattori del tutto esterni (i politici che fanno riforme sbagliate una dietro l'altra o non ne fanno affatto, la funzione di distrazione quando non di distruzione esercitata dagli apparati, dagli oggetti e dai modi della comunicazione sociale), mai dalla necessaria presa in considerazione degli squilibri epistemologici prodotti da un mondo esterno ed uno interno che in questo lungo periodo si sono mossi su livelli diversi e per non pochi aspetti anche conflittuali. Che il secolo che si è voluto chiamare della scolarizzazione ci consegni un quadro di descolarizzazione e che questo fenomeno sia più evidente proprio là dove il primo trova una storia più lunga e, si sostiene, più nobile, non è tema che possa essere ignorato o agevolmente rimosso. C'è insomma da prendere il toro per le corna, e le corna sono due, non una di più non una di meno.

Fuor di metafora, se onestamente si accoglie il nucleo di considerazioni che derivano da approcci come quello suggerito da Kern (il senso di realtà, di esperienza e di conoscenza è drasticamente mutato come minimo da quattro generazioni, e il cambiamento è ancora più evidente con l'ultima) per il destino presente e futuro della scuola e dell'università (più in generale per le sorti di quella forma di sapere che siamo soliti definire come accademica) non si aprono che due possibilità: la contrapposizione o l'integrazione.

Detto in altro modo, o la scuola si ripensa e ricostituisce (si riscolarizza, per intenderci) in quanto baluardo nei confronti del mondano senso di realtà, e dunque affronta la questione del suo recupero di identità con la lucidità filosofica (di filosofia del sapere) che tale impegno comporta, oppure accetta la sfida delle forme attuali del sapere del mondo, e si dà e dà un'epistemologia (una disciplina di pensiero, verrebbe da dire) capace di darne conto e di farne trarre vantaggio. Il dilemma non è tra una scuola seria e una poco seria, una che non fa compromessi con il mondo e una che vi si concede, ma tra due modi di intendere la serietà: nel primo caso essa corrisponde alla proposta di uno spazio mentale di qualità e contenuto diversi da quello corrente (una scuola solida a fronte di un mondo liquido), nel secondo caso corrisponde alla proposta di uno spazio mentale in buona parte coincidente con quello corrente ma inquadrato all'interno di un livello superiore di consapevolezza (una scuola capace di far pensare il mondo liquido); là essere seri significa insegnare a combattere il disordine del mondo tramite un modello di mondo ordinato, paradigma di pulizia e chiarezza, qua significa insegnare a praticare il sapere mondano con un *plus* di concettualizzazione[7]. Nulla vieta che si possano trovare dei compromessi tra questi due corni e che le due filosofie possano inventarsi spazi di dialogo; ciò che comunque andrebbe evitato è il permanere dell'attuale situazione di indifferenza alla gravità ontologica del problema in gioco e di conseguente supina accettazione del processo di perdurante descolarizzazione.

4. Una discussione mondana

E allora, cosa chiedere alla scuola, cosa pretendere dalla scuola: che combatta strenuamente o assecondi sapientemente il mondano senso di realtà? Il dilemma che si pone non è diverso da quello posto in gioco dal confronto che, nello scorcio dell'estate 2010, ha visto impegnati, sulle pagine del quotidiano «la Repubblica», Alessandro Baricco e Eugenio Scalfari. Conviene ch'io dedichi qualche riga a rinverdire i termini della faccenda. Ma non lo posso fare se preliminarmente non metto in evidenza come tematiche di questo profilo (dove va il mondo, dove vanno a parare le trasformazioni in atto nel sensorio e nella sensibilità degli umani che siamo), un tempo affidate agli specialisti, e in primo luogo gli specialisti di quel che c'è di comune e generale in tutti i possibili specialismi (cioè i filosofi), e condotte in spazi riservati (le accademie, i centri di ricerca), siano oggi dibattute in contesti pubblici, come quelli dei media sociali, e tra attori i cui profili sembrano essere la personificazione del fenomeno qui richiamato dell'attenuazione dei confini: a confron-

---

[7] Paradossalmente, all'eccesso di informazione si reagisce con ulteriore informazione, capace però di fare i conti con quello stesso eccesso e di affrontarlo sul suo stesso terreno. Sull'aspetto generale del problema cfr. D. Weinberger, *Everything is miscellaneous*, New York, Holt Paperbacks, 2008; trad. it., *Elogio del disordine. Le regole del nuovo mondo digitale*, Milano, BUR Next, 2010.

tarsi, nel caso che sto prendendo in considerazione, sono figure composite di giornalista-narratore-saggista-editore (più la prima che la seconda, e forse per ciò le posizioni appaiono, almeno inizialmente, così distanti). Anche per questa ragione ritengo sia utile darne conto qui, perché il loro confrontarsi mette in scena il dilemma sulle sorti contemporanee del sapere (e dunque sui destini della scuola) meglio e più direttamente di quanto non vogliano o non sappiano fare i dibattiti tra gli esperti e i cultori della materia scolastica e poi perché lo sviluppo pubblico (e con la partecipazione del pubblico, che non è mai passivo astante) carica il confronto di echi e risonanze originali, anche se non sempre colte, nella loro pienezza, da chi vi prende parte attiva, e comunque regolarmente sottovalutate da chi ne prende visione senza scendere dal personale scranno di disciplinato competente.

Procedo con ordine, dunque, ricostruendo, sia pure per sommi capi, gli elementi principali del confronto, non senza trascurare la fenomenologia mediale che l'ha caratterizzato. Nel periodo tra maggio e ottobre del 2006 Baricco pubblica, a scadenze quasi regolari, venti articoli di una pagina intera sul quotidiano «la Repubblica»: il titolo della serie è, nudo e crudo, «I barbari». A ciascuna pagina fisica corrisponde una pagina del sito *web* del giornale che riproduce il testo, lo accompagna con un'immagine evocativa e ospita un forum aperto ai commenti dei lettori[8].

La tesi proposta è intenzionalmente provocatoria e il suo venire alla luce settimana dopo settimana sotto gli occhi del lettore comune di un quotidiano corrisponde ad una strategia di coinvolgimento che l'affabulatore Baricco conduce con sapienza, inaugurando una sorta di genere nuovo, almeno per il nostro paese: lo potremmo chiamare del *feuilleton* filosofico. Né va ignorato il pizzico di cinismo che contribuisce a dar sapore alla conduzione del gioco. Lo si coglie subito dal termine che campeggia nel titolo, e dall'istintivo giudizio di valore che produce (c'è bisogno di ripeterlo? La civiltà europea nasce anche dalle invasioni barbariche, ma il suo *ubi consistam* è proiettato sulla parte che le ha subite, ragion per cui il termine è tuttora ampiamente usato come metafora negativa ad indicare cambiamenti che si ritengono portati dall'esterno).

Ma questo lo si coglie bene anche in tutta la prima parte del ragionamento, soprattutto se si prova a rileggerla o leggerla con gli occhi di chi segue un discorso a puntate, con pause tra un passaggio e l'altro, e dunque tempi e modi per far emergere quel che si è abituati a pensare e per proiettarlo su quel che si è letto. Qui, nella fase di riscaldamento del suo argomentare, Baricco mostra di voler indulgere ai più diffusi e immediati discorsi correnti, quelli che convergono nel riconoscere che i vini, i libri, e pure il calcio (ma quant'altri esempi si potrebbero fare) sono diventati altro rispetto a quel che erano un tempo: ciò perché, appunto, sono arrivati i barbari. Così, se uno prova a recuperare gli interventi nel *forum* del quotidiano (qualcosa è sopravvissuto alla perdita di memoria della rete), coglie subito che la reazione prevalente è stata quella di chi lamenta l'invasione, cioè il carattere esterno del fenomeno, in ciò ritenendo di concordare con la tesi proposta. Ma non è in questa chiave che si sviluppa il racconto di Baricco (che appunto di racconto si tratta, sia pure raziocinante). E, soprattutto, non è con logiche stringenti, o scioglimenti di dilemmi, che esso procede. L'intento sottostante è dialogico e la forma adottata coincide con la proposta di una sequenza di immagini a forte impatto emotivo: lì il saggista attinge al bagaglio tecnico del romanziere e del performer teatrale, certamente con ciò scontentando filosofi e critici settoriali ma anche creando suspense e dunque ascolto da parte di un pubblico trasversale. La forza del suo ragionare sta nella forma di narrazione che gli è propria. Ridotta all'essenziale – e dunque decidendo erroneamente di rimuovere il fatto che in questo tipo di esperienza pensante conta più il percorso seguito che non l'approdo raggiunto, più l'intreccio tra le idee che non l'idea conclusiva – la tesi di Baricco è che se si prova a collegare i vari punti in cui ciascuno vede e riconosce e lamenta il cambiamento indotto dai barbari emerge una traccia di disegno, un abbozzo di ritratto del barbaro: quello di una cultura che vive l'innovazione tecnologica, l'estasi commerciale, la spettacolarità e poi ancora la semplificazione, la velocità, la medietà come valori, là dove l'uomo retto ritiene quelle cose lì dei disvalori. Fin qui nessun problema, per il lettore-spettatore. La questione diventa imbarazzante quando l'implicito del discorso si fa esplicito e lui

[8] Entro il medesimo anno, 2006, la serie di articoli esce in forma di volume, per La Biblioteca di Repubblica (in edicola) e per Fandango (in libreria). Due anni dopo esce in versione economica: A. Baricco, *I barbari. Saggio sulla mutazione*, Milano, Feltrinelli, 2008.

stesso si trova proiettato in scena e inserito nel ritratto che fin qui ha pensato corrispondere al profilo dell'invasore. È utente di Google? Non c'è scampo per lui. Basterà che cerchi informazioni e materiali (chi non lo fa? Pure l'insegnante riottoso alle tecnologie vi ricorre) e subito si troverà invischiato nell'altra logica, la logica barbara, quella che ha i suoi principi di identificazione (ma sarebbe meglio dire: i suoi principi esistenziali) nella conoscenza come movimento di oggetti e oggetti, sequenze di approssimazioni, condensazione di legami e connessioni, condivisione di problemi e soluzioni, esperienza di cose più che ricerca del senso recondito o dell'anima di quelle stesse cose. Nel momento stesso in cui approda a dei risultati, ed è difficile negare che questo comunque avvenga, l'utente di Google, consapevole o no che sia, accetta che a presidiarli non ci sia una singola autorità, quella di uno specialismo riconosciuto e certificato, ma l'autorevolezza diffusa nella rete di entità (soggetti, oggetti, ambienti) che tiene e trattiene quegli stessi risultati (includendovi anche la varietà dei contesti in cui essi operano). Ecco che così facendo, così muovendosi, lui stesso s'è mutato in barbaro.

L'obiettivo di Baricco a questo punto è di istillare nel lettore l'idea che quella logica (dell'andare per sponde e per rilanci, muovendosi diversamente da quando si punta diritti alla meta) non sia diversa dalla logica che sovraintende a tante delle pratiche correnti, a tanti modi del suo (del nostro) vivere e agire. Una logica opaca, se intesa con gli strumenti classici, ma pur tuttavia funzionante, per certi aspetti più dispersiva ma per altri più garantita di quella fin qui considerata seria e autorevole perché stringente. Dunque, una logica contestuale e reticolare, più che testuale.

Da questo punto di vista la ricerca col motore e l'accettazione del piano e della forma di discorso proposti da Baricco fanno un tutt'uno, in quanto espressioni di un cambiamento non annunciato ma già avvenuto, lo stesso che sostituisce il movimento alla stasi, la superficie alla profondo. E allora, lettore-spettatore, quel che di tale trasformazione delle abitudini sei abituato a vedere fuori di te, per esempio scandalizzandoti per il pensare in forma di surfing che è tipico dei nostri giovani – è questo che gli dice Baricco – dovresti imparare a riconoscerlo anche dentro di te, essendo il risultato di un vero e proprio cambiamento che ti riguarda: tu non stai prima, non stai al di qua, stai dentro questa stessa mutazione antropologica. Puoi costruire muraglie per combattere o contenere il fenomeno, certo, ma sarà come disegnare e militarizzare confini su una carta destinata a liquefarsi, per via dei movimenti del vivere e dell'esperire che ti riguardano: operazione consolatoria, quella del tracciare e militarizzare confini, ma illusoria.

«È quanto sta accadendo intorno a noi. C'è un modo facile di definirlo: l'invasione dei barbari. E ogni volta che qualcuno si erge a denunciare la miseria di ogni singola trasformazione, esentandosi dal dovere di comprenderla, la muraglia si alza, e la nostra cecità di moltiplica nell'idolatria di un confine che non esiste, ma che noi ci vantiamo di difendere. Non c'è confine, credetemi, non c'è civiltà da una parte e barbari dall'altra: c'è solo l'orlo della mutazione che avanza, e corre dentro di noi. Siamo mutanti, tutti, alcuni più evoluti, altri meno, c'è chi è un po'in ritardo, c'è chi non si è accorto di niente, chi fa tutto per istinto e chi è consapevole, chi fa finta di non capire e chi non capirà mai, chi punta i piedi e chi corre all'impazzata in avanti. Ma eccoci lì, tutti quanti, a migrare verso l'acqua»[9].

Faccio un salto di due anni e arrivo all'estate del 2010. Eugenio Scalfari ha appena pubblicato, per Einaudi, una sorta di breviario di letture e scritture su ciò che il pensiero della modernità, sconfitto sul campo dal barbaro invasore, lascia a testimonianza di sé e di quel che ha saputo essere e fare in campo filosofico, scientifico, letterario, artistico[10]. La tesi lì proposta è, almeno ad una prima lettura, profondamente diversa, ma il tono che la sostiene non si discosta da quello del *feuilleton*: lo dico senza la minima punta di critica, al contrario considero un fatto positivo l'accoglimento in questo ambito di pensiero tradizionalmente sviluppato con procedure rigorosamente e autoritariamente compatte delle caratteristiche tipiche della narrazione ottocentesca a puntate[11], come la rapidità di scrittura, il ricorso continuo all'azione drammatizzante, l'amplificazione e la contemporanea frammentazione dei processi. Però, se la drammaturgia adottata da Scalfari non è diversa da quella di Baricco, diverso è il punto di vista. Lui, Scalfari, vede ormai sopraggiunto l'in-

---

[9] *Ibidem*, 178.

[10] E. Scalfari, *Per l'alto mare aperto. La modernità e il pensiero danzante*, Torino, Einaudi, 2010.

[11] D. Sassoon, *The Culture of Europeans*, London, Harper and Collins Publishers, 2006; trad. it. *La cultura degli Europei dai 1800 a oggi*, Milano, Rizzoli, 2008.

vasore e ad esso non gli resta che contrapporre la forza delle idee in cui tutto un mondo ha creduto, e quel che resta di quel mondo vorrebbe poter continuare a credere. «Il senso. Il senso, maledizione! Così tutto diventa privo di senso [...] Ragioniamo. Un mondo privo di certezze, privo dei punti d'appoggio condivisi da tutti, privo di autorità riconosciute; un mondo senza valori indiscussi e trasmessi di padre in figlio; un mondo che non spera e non crede in un oltremondo; ebbene, un mondo così fragile e oscillante che senso ha? È questa la modernità che sto cercando di definire e che dentro di me ritengo sia la fase più matura, alta e nobile della storia del pensiero e della società? [...] poche grandiose individualità marcano con il loro stigma la storia delle idee che si articola e si diffonde attraverso una comunità molto più numerosa di interlocutori, lettori, docenti, studenti che discutono con loro e di loro, ne condividono i principi o li contestano, ne analizzano e ne determinano gli sviluppi. Oggi li chiameremmo intellettuali, ma nacquero allora. L'intellettuale è stata una presenza costante della società moderna ed ha avuto un peso crescente nei quattrocent'anni che è durata la modernità. Adesso l'epoca si chiude e la società intellettuale ha perso il suo ruolo. I reietti vagano dispersi e inutili, colpiti da una sorta di afasia, sballottati dall'onda montante d'un'epoca assai diversa dalla precedente, cui non si addice più l'aggettivo 'moderno'e tanto meno il suo sostantivo [...] L'epoca che comincia con Montaigne, con Galileo e con Cervantes, e si conclude con i campi di concentramento e con lo sbarco sulla luna, esprime un elemento preponderante: il declino della metafisica che fino a quel momento aveva dominato il pensiero per un arco di tremila anni. Al suo posto si installano la logica, i processi cognitivi, l'etica. Questo è stato il rivolgimento compiuto dai moderni. Ora tocca ai posteri, ma i posteri sono già tra noi, sono i nostri contemporanei. Noi non comprendiamo i contemporanei, veniamo da una storia diversa che ad essi è sconosciuta anche se ne sono il frutto. I contemporanei sono i nostri barbari»[12].

Gli eserciti di idee sono ben schierati in campo.

Inevitabile dunque che avvenga la battaglia.

Inizia Baricco immaginando di scrivere in una sorta di vent'anni dopo, quando il processo si sarà ormai affermato e sarà possibile darsene una ragione. A giochi chiusi lo si può sostenere con convinzione, che «la profondità non esiste», è un'illusione ottica e che averci creduto rispondeva al bisogno «infantile» di collocare ciò che si riteneva più prezioso in un luogo stabile e sicuro. Siamo cresciuti, ormai, abbiamo dunque capito che a scomparire non era «il senso» (delle cose, della realtà, di noi stessi), ma l'abitudine di associare senso a profondità, e che dunque «il senso si stava spostando ad abitare la superficie delle evidenze e delle cose». Conseguenza della mutazione ormai avvenuta è che «per gente incapace di stare ferma e di concentrarsi, ma in compenso velocissima nello spostarsi e nel collegare frammenti, il campo aperto della superficie sembra la sede ideale dove giocarsi la partita della vita». Perché mai, allora, questa battaglia «dovremmo giocarcela, e perderla, in quei cunicoli nel sottosuolo che si ostinavano a insegnarci a scuola?»[13].

A stretto giro di posta, come si diceva un tempo, arriva la risposta di Scalfari[14]. Concorda sul fatto che la cosiddetta barbarie non rappresenti necessariamente una fase oscura ma più semplicemente un qualcosa di diverso rispetto alle consuetudini interiorizzate, tuttavia respinge la sostanza del ragionamento. Se certe cose gli è possibile descriverle e comprenderle, obietta Scalfari, è perché lui, Baricco, anche lui è figlio della profondità, di letture meditate, di un pensiero disciplinato. E le cose stanno in modo diverso da quello prospettato da Baricco stesso: la barbarie positiva potrà casomai riguardare un futuro tutto da venire, ciò che abbiamo attorno è invece un progressivo imbarbarimento; inoltre, è ardito separare le sorti della profondità da quelle della superficie, in quanto i due diversi spazi del nostro sensorio sono sempre andati di concerto. «Questo è ciò che avviene in ogni persona e in ogni angolo del mondo: segmenti di senso che l'«io» vive senza soluzione di continuità, attimi fuggitivi, tempo futuro che transita nel presente con la velocità della luce e sprofonda nel passato; e tempo ritrovato attraverso quella meravigliosa facoltà della memoria che la nostra mente possiede». Insomma, la battaglia di cui si sta parlando e che ci impegna «non

[12] *Ibidem*, pp. 20, 68, 69.

[13] Così in A. Baricco, *2026, la vittoria del barbari,* in *la Repubblica*, 26 agosto 2010.

[14] E. Scalfari, *I barbari non ci leveranno la nostra profondità*, in *la Repubblica*, 2 settembre 2010.

riguarda i barbari che stanno ancora cercando se stessi», riguarda invece noi stessi, «e soltanto noi possiamo e dobbiamo combatterla», con l'arma del sapere profondo.

I barbari e gli imbarbariti sono identità diverse, obietta Baricco[15]. «Di solito le grandi mutazioni scattano esattamente quando scattano simultaneamente i due fenomeni, e in modo spesso inestricabile. Da una parte una certa civiltà marcisce, dall'altra una nuova civiltà insorge». Perché dunque dare tanto rilievo all'imbarbarimento, perché mettere sullo stesso piano la logica orizzontale e connettiva della rete e il Grande Fratello? Questo dell'imbarbarimento, del consumo superficiale, è «un fenomeno fisiologico», non dissimile da quello che si è presentato regolarmente in ogni fase di profondo cambiamento, e destinato ad esaurirsi. Piuttosto, il problema è di cogliere e interpretare il mondo e il modo nuovi che la mutazione sta facendo nascere, nelle sue punte alte come in tutte le altre. Quanto all'obiezione che associa la possibilità di sostenere queste idee su profondità e superficie all'essere formati dalle e alle altre idee della profondità stessa, ciò significa, argomenta Baricco, che siamo andati molto aventi con la barbarie: dibattiti di questo tipo un tempo li si faceva solo tra specialisti e nelle accademie, ora a condurli sono giornalisti sui quotidiani, con la gente che legge e prende parte, dunque, diamoci da fare nel capire la dimensione costruttiva e in costruzione della barbarie, senza che si perda troppo tempo a combattere l'imbarbarimento deteriore, ci penserà la storia a fare giustizia di quest'ultimo. Ultima battuta a Scalfari[16]: lo «scarico» rappresentato dall'imbarbarimento produce inquinamento, dunque non si può trascurare di fronteggiarlo, fermo restando che, lo vogliamo o no, la barbarie è già dentro ciascuno di noi.

[15] A. Baricco, *Il mondo senza nome dei nuovi barbari*, in *la Repubblica*, 21 settembre 2010.

[16] E. Scalfari, *La bandiera di Ulisse per il futuro*, in *la Repubblica*, 21 settembre 2010.

5. Epilogo

Da una parte l'idea che non si sia perduto il rapporto con il senso delle cose e delle esperienze ma che si stia maturando un modo diverso di individuarlo ed elaborarlo, operando sulle connessioni più che sulle sostanze, e, dall'altra, l'idea che questa fenomenologia della superficie possa essere individuata e interpretata solo da una prospettiva di profondità, in caso contrario diventando acquiescenza nei confronti di processi di imbarbarimento. Questi gli eserciti di idee in campo, dove la scuola definisce ad un tempo la posta in gioco e il campo stesso di gioco. Cerchiamo dunque di vedere, al di là degli schieramenti, l'effetto che la contesa determina sull'ambiente nel suo complesso.

Profondità, barbarie, imbarbarimento, superficie, e, sullo sfondo, la mutazione in atto. Ognuno di questi termini subisce una ricollocazione, per effetto di un simile confronto. C'è bisogno di trarre le conseguenze di tutto ciò per le sorti del che cosa e del come insegnare e far apprendere a scuola, c'è bisogno di dichiarare a tutte lettere che la sua identità di istituzione deputata alla riproduzione formale del sapere formale è da tutto ciò messa platealmente in discussione? C'è bisogno di riconoscere la pochezza fondante delle attuali discussioni di settore volte a decidere di volta in volta quale area del sapere ufficiale far entrare nelle aule, e in che forma, cioè se in risposta alle pressioni dei difensori degli apparati di potere epistemologico (i guardiani delle regioni e delle frontiere disciplinari) o tramite palliativi di pallida derivazione aziendalistica, orientati a tradurre ciò che si è sempre visto come mero contenuto in uno sfarfallio di abilità e competenze maldestramente definite?

Sì, si sente il bisogno di coraggiose prese di posizione che, muovendo da una lucida considerazione delle ragioni di fondo, quelle storiche, che hanno via via minato i capisaldi del modo moderno di rappresentare e praticare la scuola, facciano i conti con l'attuale scenario sociale del sapere e da lì traggano indicazioni per orientare gli investimenti culturali e politici (nei loro significati più nobili) prima ancora che economici sulla formazione, e per definire in questo nuovo quadro il ruolo della scuola. Sì, se ne sente fortemente il bisogno, soprattutto se ci si sforza di entrare in sintonia con quel confronto sulle sorti generali dell'istruire e dell'educare che, paradossalmente, appare più vivace e dotato di mordente nelle prese di posizione informali e talora pure imbarbarite nella vita quotidiana del-

l'istituzione e del mondo che la circonda[17], che non nei luoghi deputati all'elaborazione scientifica, tecnica e politico. Nel vivere e discutere la realtà scolastica d'ogni giorno ciascuno dei termini di cui ho detto fin qui è associato un valore univoco e con questo valore viene usato come arma. Mettere in discussione quel valore e consentire uno sviluppo più appropriato del modo con cui questi termini sono utilizzati equivarrebbe a far fare un passo in avanti al confronto in corso sui regimi comunicativi ed educativi del mondo scolastico e di quello esterno ad esso. E questo potrebbe/dovrebbe servire a svecchiare il pensiero degli specialisti del settore, attardati a considerare questioni apparentemente serie, ma che di fatto riguardano l'esteriorità dei problemi. In altri termini, ho l'impressione che pur imbarbarito, il dibattito d'ogni giorno su scuola e fuori scuola, relativamente a quel che sanno e non sanno i giovani, a quel che fanno e non fanno, tocchi la sostanza delle cose più di quanto non fa tanta parte del pensiero pedagogico ufficiale. Ragion per cui mirare a dare uno sfondo di maggiore problematizzazione a quel confronto, innestandolo con gli umori di un dialogo pubblico come quello tra Baricco e Scalfari, e dandogli anche la forma di una narrazione ancora in buona parte da sviluppare su chi siamo noi, chi sono loro e dove tutti stiamo andando dovrebbe aiutare quel processo di ripensamento dei rapporti fra i saperi della scuola e i saperi del mondo rispetto al quale gli approcci dotti costituiscono elemento di frizione, quando non di ostacolo. Il che fare, rispetto al problema di fondo del dar conto di una realtà in mutazione, comunque trasformata in molte delle sue figure, sta tutto qui: cosa spetta alla scuola fare, ergersi a difesa di un sapere forte, col quale dar conto anche del presente, anche in modo critico, o stare dentro, animo e corpo, la forma del sapere del presente, proiettandolo anche sul passato. Quel che io penso in proposito, al di là della scelta di optare per il polo Baricco o per il polo Scalfari, è che la risposta possa cambiare a seconda di quel che si intende mettere in questa idea di presente e dunque delle caratteristiche che le si vogliono attribuire. Se è un presente lungo e spazialmente esteso, come quello che viene

[17] Si pensi al fatto che molte delle trasmissioni televisive più popolari, del tipo di "XFactor", "Ballando con le stelle", il "Grande Fratello", "L'isola dei famosi", mettono in scena situazioni educative.

dalla presa in considerazione di categorie e riferimenti alla Kern, e dunque se ci si pone il problema di dar conto di tutti i livelli di articolazione del sapere individuale e collettivo, quello formalizzato, quello informale e quello in via di continua formalizzazione, bene, il riferimento ad una sorta di epistemologia del liquido sarà inevitabile, se invece il presente lo si intende ritagliare dentro i tempi e i modi definiti dalle partizioni classiche e dei confini consolidati dalla tradizione (a proposito delle discipline, o di quanto distingue le pratiche elevate e di quelle basse del sapere) non si potrà sfuggire all'impegno etico prima ancora che politico di affidare alla scuola il compito di darsi e dare una epistemologia del solido. A seconda della prospettiva individuata cambieranno natura e articolazione del territorio di sapere proposto, e cambieranno pure le modalità stesse di proporlo. In altri termini, non sono in gioco, in questa questione, due diverse pedagogie, tanto meno due modelli didattici, quanto due articolazioni profondamente diverse di organizzazione del sapere e dei suoi rapporti col fare e con l'esistere. Questo va detto e ribadito a chiare lettere. A seconda della scelta, cambiano l'ordine delle priorità e dunque la gerarchia stessa di quel che appare corretto e giusto fare a scuola. E muta, di conseguenza, l'equilibrio tra i tre paradigmi che sovraintendono alla progettualità educativa, di qualsiasi natura essa sia: testualità, reticolarità, *performance*[18]. Nello scenario ereditato dalla tradizione il primo aspetto, quello che si lega alla logica testuale e dunque ad un'idea di disciplina come sapere dotato di confini ben definiti, esterni ed interni, sovraintende al complesso dell'azione scolastica, mentre gli altri due danno conto dell'azione del mondo esterno, fermo restando che non si danno compromessi o interazioni di sorta tra l'uno e gli altri. Quel modello ho pensato di doverlo scartare subito, in quanto bloccato dal riferimento ad un'idea di realtà, e ad una realtà artificialmente tenute in vita e sopravvissute al riparo delle rivoluzioni di conoscenza e coscienza che hanno caratterizzato gli ultimi centocinquant'anni. Nello scenario più maturo che viene fuori anche dal confronto tra Baricco e Scalfari c'è invece il riconoscimento che i tre paradigmi pos-

[18] Cfr. il primo capitolo di A. Abruzzese e R. Maragliano, *Educare e comunicare. Spazi e azioni dei media*, Milano, Mondadori Università, 2008.

sono essere ugualmente accolti dall'istituzione scolastica (tanto più questo dovrebbe valere per l'accademia). Ci si potrà differenziare, a seconda della prospettiva adottata, per ciò che attiene al rapporto di reciproca inclusione di testualità e reticolarità (se dunque la testualità possa essere matrice di reticolarità, come vorrebbe Scalfari, o viceversa, come parrebbe sostenere Baricco), e dunque sulla qualità composita della performance da coltivare, ma su una cosa si sarà trovato un accordo, sulla necessità di accogliere e pensare in positivo la barbarie educativa, facendo giustizia dell'imbarbarimento, quello sì esteriore, di tanto confronto su come rendere più accettabile una scuola così a lungo e così drammaticamente fuori del mondo.

PARTE IV

LA SCUOLA DI DOMANI: LE CONDIZIONI