

Finirà che dovremo ringraziare Lucio Russo e il suo libello (*Segmenti e bastoncini*, Feltrinelli) per aver stanato un nucleo forte, ben annidato anche nella cultura progressista, di resistenza al nuovo: non solo le novità che si annunciano nella scuola, ma anche e soprattutto quelle che si sono già affermate nel tessuto culturale della società. Una resistenza disperata, la sua. Un grumo di idee di opposizione che, capovolgendo i termini di una formula abusata, sembra rimandare a "il pessimismo della volontà e l'ottimismo della ragione". Come dire? Il mondo va a rotoli, resto io solo ad avere ragione, in forza, appunto, della "ragione" di cui sono detentore. Ma che ragione è mai questa? Assai fragile, malgrado la costante esibizione di muscoli. Venutale a mancare la garanzia istituzionale del partito, o dell'ideologia, va cercando un'altra forma di legittimazione. Ed ecco soccorrerle l'ordinamento accademico delle conoscenze. Messa in crisi dal disordine del mondo (e della scuola) la ragione trova dunque riparo nelle discipline "da insegnare", viste non come assetti provvisori e convenzionali del sapere, come configurazioni storiche e mondane che necessitano di un lavoro di contestualizzazione, ma come "assoluti", sistemazioni stabili e incontrovertibili. Ed ecco che la cattedra universitaria diventa l'ultima trincea, il riparo dal quale guardare in modo sprezzante ad ogni forma di mondanizzazione del sapere. Dati questi presupposti, è inevitabile leggere la ricerca di nuovi equilibri culturali, nel quale è impegnata la nostra scuola, e non solo, come sintomo di una degenerazione, di una crisi senza scampo. Ed è inevitabile che non ci si intenda, tra chi vuole cambiare contenuti e modalità dell'insegnare scolastico e chi pensa che già il mondo sia cambiato troppo, e troppo male. Provo a fare un passo indietro, partendo da un altro dei presupposti del ragionare di Russo. La scuola, egli sostiene, ha smesso di essere il luogo di formazione della classe dirigente. C'è qualcuno che lo nega? Si tratta allora di capire perché. Viene da chiedersi, questo fenomeno è stato determinato da fattori interni, già in atto o annunciati (deconcettualizzazione dell'insegnamento, alleggerimento dei curricula, e così via), o non è invece l'esito inevitabile di un processo assai più profondo, operante da tempo nelle società occidentali, e riconducibile per un verso all'ampliamento della base sociale della formazione scolastica (fenomeno che non consente più di interpretare l'intero sistema come gravitante attorno al modello della cultura liceale) e per un altro verso alla moltiplicazione dei luoghi e delle forme della riproduzione sociale del sapere (al di là e al di qua della scuola propriamente detta)? Questi fatti hanno a che fare con il consumismo o non invece con la democratizzazione del sapere? Non sarà allora il caso di parlare di una "crisi di crescita" dell'impegno formativo nel suo complesso, e di impegnarsi a sostenerla questa crisi, sviluppandola nelle sue componenti positive, in

primo luogo dentro la scuola di tutti? Diciamocelo. La scuola liceale rimpianta da Russo non c'è più e non si vede come possa rinascere, se non attraverso una regressione storica: troppo pesante è il carico di esclusioni sociali e culturali che si accompagna al suo impianto di scuola riservata, disinteressata, esclusiva. Ma è ancora in piedi, questo fa problema, una parte del suo scheletro istituzionale ed epistemologico, e, fatto ancora più grave, ha ancora seguito, forse più fuori che dentro la scuola, la pedagogia che ne funge da tessuto ideologico (non a caso, gli esempi proposti da Russo vengono tutti da lì: se richiama il letterario lo fa nella forma della disciplina "storia della letteratura", e così per l'arte, ecc.). Sarà bene chiarirlo. La discussione nella quale siamo impegnati, che prende le mosse dal documento dei sei presentato il mese scorso all'Accademia dei Lincei, va al di là del compito di mettere a punto l'intelaiatura di programmi aggiornati per la formazione obbligatoria (anche se sarebbe già un buon risultato ottenere risposte coerenti con questo intento). Inevitabilmente, ci si interroga sul complesso dei luoghi e dei modi della riproduzione sociale del sapere, in un contesto nel quale l'apprendimento informale tende a sopravanzare, in quantità e talvolta in qualità, rispetto all'apprendimento formale garantito dall'insegnamento scolastico. . Si presti attenzione, dunque, all'uso frequente, nei documenti dei saggi e nel nuovo, di questa parola-chiave "sapere". Già il fatto che sia intraducibile in inglese dovrebbe metterci al riparo dal pericolo di indulgere al modello statunitense. Sapere, dunque, e non (per adesso) materia, o disciplina scolastica e universitaria. Qualcosa di molto complesso (conoscenza propriamente detta, ma anche saper fare, saper essere): un conglomerato di valori, atteggiamenti, competenze, pratiche che vive nel tempo e trae alimento dalle configurazioni in perenne movimento dei gruppi e degli ordinamenti societari. Una parte, una soltanto, di questo sapere sarà destinata alla scuola. Ma quale? E' il caso di chiederselo. Già Carlini ha richiamato l'orizzonte posto dalla dialettica oralità/scrittura. Sono due forme del conoscere e dell'esperire, due paradigmi: il primo coincide con la ragione fondante della scuola ereditata dalla tradizione, il secondo con le modalità attuali di circolazione mondana del sapere. Possiamo ancora permetterci di contrapporre le due epistemologie, riservando la prima all'insegnamento formale, scolastico, e lasciando la seconda all'apprendimento informale? L'una e l'altra debbono stare sia nella scuola sia fuori, dialogando e non lottando per la supremazia. La questione è ovviamente anche politica. Formule come quelle del "sistema formativo integrato" potranno non piacere, se ci si vede il residuo di coercizione statale e di centralismo istituzionale. Diverso è il caso se riflettono la presa d'atto che la scuola ha smesso di essere il luogo esclusivo della formazione. La cultura dell'autonomia organizzativa e didattica dovrebbe appunto consentire al sistema scuola di conquistarsi una nuova centralità, all'interno di una rete mobile di opportunità formative. Il sapere distribuito, disseminato, nel corpo sociale sarà dunque scolastico, in senso proprio, cioè garantito dalla scuola, ma si avverrà anche di altre risorse formative presenti nel contesto territoriale, si integrerà con esse: e anche il sapere scolastico ne trarrà guadagno. Dunque, prof. Aristotitone contro prof. Fontecedro? Classicismo, astrazione, sforzo, scrittura contro americanismo,

empirismo, videogioco, oralità? Vediamo di non cadere nella macchietta. Lavoriamo invece a che le parti costruttive di queste due visioni del mondo, nell'accettare concordemente l'impegno a cambiare il tessuto culturale della scuola e la sua immagine sociale, possano diventare i poli di una tensione filosofica, capace di dare dignità nuova e maggiore visibilità sociale al compito dell'insegnare.