



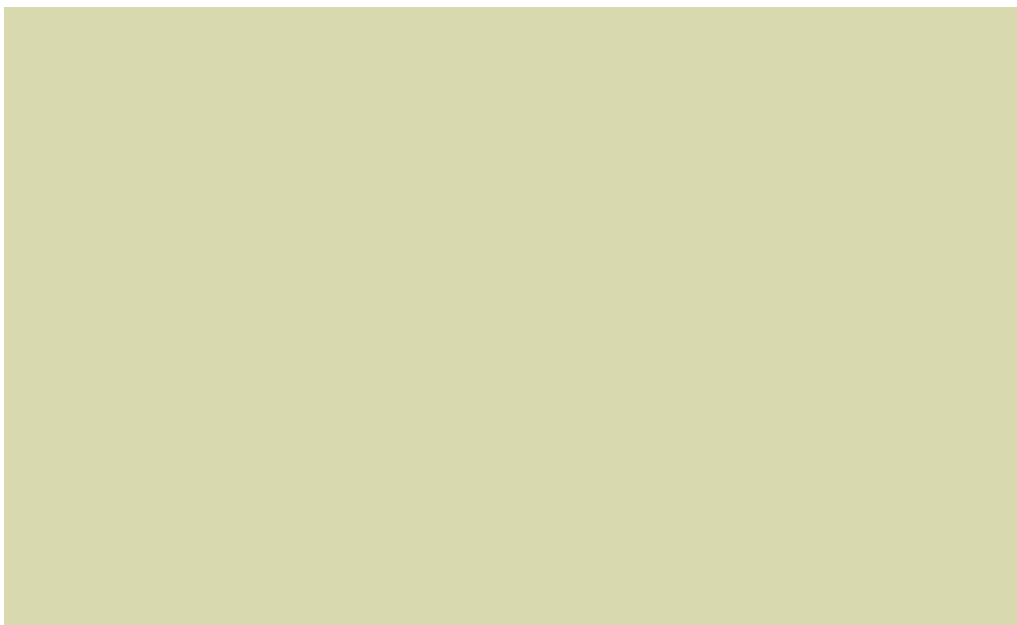
Roma - 1997

STUDI E DOCUMENTI
degli
Annali della Pubblica Istruzione

78



**LE CONOSCENZE FONDAMENTALI
PER L'APPRENDIMENTO DEI GIOVANI
NELLA SCUOLA ITALIANA
NEI PROSSIMI DECENNI**
I materiali della Commissione dei Saggi



Le Monnier

TUTTI I DIRITTI RISERVATI

GIUGNO 1997

STABILIMENTI TIPOLITOGRAFICI «E. ARIANI» E «L'ARTE DELLA STAMPA»
della S.P.A. Armando Paoletti - FIRENZE

STUDI E DOCUMENTI
DEGLI
ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE
78

LE CONOSCENZE FONDAMENTALI
PER L'APPRENDIMENTO DEI
GIOVANI NELLA SCUOLA ITALIANA
NEI PROSSIMI DECENNI
I materiali della Commissione dei Saggi

LE MONNIER

In questo numero della Rivista «Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione» vengono pubblicati gli atti della Commissione tecnico-scientifica, nominata dal Ministro Berlinguer, con l'incarico di individuare «le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni», meglio conosciuta come «Commissione dei Saggi».

Si vuole, in tal modo, portare a conoscenza di tutti gli operatori scolastici le riflessioni emerse durante i lavori della Commissione sia per l'elevato livello culturale e scientifico dei contributi, sia per le indicazioni che ne scaturiscono, utili per le innovazioni da introdurre nel sistema scolastico italiano.

La pubblicazione è corredata di un dischetto contenente l'ipertesto, che consente la ricerca tematica degli argomenti trattati.

La Commissione è stata coordinata dal professor Roberto Maragliano, che ha anche redatto i verbali delle sedute ed il documento di sintesi, presentato al termine dei lavori al Ministro e al Capo dello Stato.

Ringraziamo l'Università «Roma Tre», il professor Maragliano e i suoi collaboratori per aver reso possibile la presente pubblicazione ed aver consentito la divulgazione del dischetto contenente l'ipertesto.

STAMPATO A FIRENZE

NEGLI STABILIMENTI TIPOLITOGRAFICI

«E. ARIANI» E «L'ARTE DELLA STAMPA»

DELLA S. P. A. ARMANDO PAOLETTI

GIUGNO 1997

INDICE

<i>Presentazione</i> , del Ministro della Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer	Pag. XI
<i>Presentazione dei materiali della Commissione dei Saggi</i> , di Roberto Maraglino	XIII

COMMISSIONE TECNICO-SCIENTIFICA PER L'INDIVIDUAZIONE DELLE «CONOSCENZE FONDAMENTALI SU CUI SI BASERÀ L'APPRENDIMENTO DEI GIOVANI NELLA SCUOLA ITALIANA NEI PROSSIMI DECENNI» (DD.MM. N. 50 DEL 21 GENNAIO 1997 E N. 84 DEL 5 FEBBRAIO 1997)	1
---	---

LETTERA DEL MINISTRO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE LUIGI BERLINGUER (ROMA, GENNAIO 1997)	4
--	---

VERBALI DELLE SEDUTE

21 GENNAIO 1997 - VERBALE DELLA PRIMA RIUNIONE	9
18 FEBBRAIO 1997 - VERBALE DELLA SECONDA RIUNIONE	13
4 MARZO 1997 - VERBALE DELLA TERZA RIUNIONE	27
18 MARZO 1997 - VERBALE DELLA QUARTA RIUNIONE	43
8 APRILE 1997 - VERBALE DELLA QUINTA RIUNIONE	55
13 MAGGIO 1997 - VISITA AL CAPO DELLO STATO	71

CONTRIBUTI

9 gennaio 1997

MARIO VEGETTI	91
---------------------	----

20 gennaio 1997

MAURIZIO BETTINI	93
RITA LEVI MONTALCINI	100
ENRICA ROSANNA	101

23 gennaio 1997

CATERINA PETRUZZI	113
GIOVANNI REALE	117
ANTONIO TABUCCHI	110

28 gennaio 1997

CARLO BERNARDINI	120
------------------------	-----

30 gennaio 1997

FRANCO CRESPI	123
ENRICA ROSANNA	128

5 febbraio 1997

CLOTILDE PONTECORVO	131
---------------------------	-----

13 febbraio 1997

VITTORIO COGLIATI DEZZA	136
-------------------------------	-----

15 febbraio 1997

UMBERTO ECO	144
ENRICA ROSANNA	146

16 febbraio 1997

PAOLO DAMIANI	151
---------------------	-----

17 febbraio 1997

LILIANA BORRELLO	153
GIOVANNI POLARA	156

20 febbraio 1997

CARLO BERNARDINI	159
------------------------	-----

21 febbraio 1997

PAOLO DAMIANI	161
---------------------	-----

25 febbraio 1997

LUIGI A. RADICATI DI BROZOLO	162
------------------------------------	-----

1° marzo 1997

PAOLO DAMIANI	164
---------------------	-----

3 marzo 1997

SILVANO TAGLIAGAMBE	170
NICOLA TRANFAGLIA	212
EDOARDO VESENTINI	216

4 marzo 1997

GIANFRANCO DIOGUARDI	217
----------------------------	-----

6 marzo 1997

ENRICA ROSANNA	221
----------------------	-----

7 marzo 1997

LUISA RIBOLZI	224
---------------------	-----

8 marzo 1997

ROBERTO MARAGLIANO	230
--------------------------	-----

14 marzo 1997

CARLO BERNARDINI	251
CARLO CALLIERI	253

15 marzo 1997

CLOTILDE PONTECORVO	258
---------------------------	-----

16 marzo 1997

LILIANA BORRELLO SICILIA	262
VITTORIO COGLIATI DEZZA	265
MAURIZIO NICHETTI	270
GIOVANNI POLARA	278

18 marzo 1997

FRANCO CRESPI	282
PAOLO DAMIANI	294
TULLIO DE MAURO	296
ENRICA ROSANNA	322

1° aprile 1997

LUISA RIBOLZI	331
---------------------	-----

4 aprile 1997

CARLO CALLIERI	336
GIUSEPPE DE RITA	346
LUIGI A. RADICATI DI BROZOLO	358

5 aprile 1997

MARIO LUZI	361
------------------	-----

7 aprile 1997

CATERINA PETRUZZI 363

8 aprile 1997

GIOVANNI REALE 372

21 aprile 1997

CARLO BERNARDINI 375

29 aprile 1997

ENRICA ROSANNA 380

6 maggio 1997

CLOTILDE PONTECORVO 384

8 maggio 1997

VITTORIO COGLIATI DEZZA 397

9 maggio 1997

PAUL GINSBORG 417

BIOGRAFIE

EVANDRO AGAZZI 425

CARLO BERNARDINI 425

MAURIZIO BETTINI 426

CARLO BO 430

CARLO BORGOMEIO 430

LILIANA BORRELLO SICILIA 430

CARLO CALLIERI 431

VITTORIO COGLIATI DEZZA 432

FRANCO CRESPI 432

PAOLO DAMIANI	433
TULLIO DE MAURO	434
GIANFRANCO DIOGUARDI	434
PAUL GINSBORG	435
MARIO LUZI	435
ROBERTO MARAGLIANO	435
UMBERTO MARGIOTTA	436
CATERINA PETRUZZI	436
GIOVANNI POLARA	437
CLOTILDE PONTECORVO	437
ANTONIO PORTOLANO	438
GIOVANNI REALE	438

La prima tappa del cammino culturale e normativo verso il riordino complessivo del sistema scolastico italiano è stata, come è noto, la presentazione del Documento generale di riflessione sul problema. Subito dopo mi è parso utile raccogliere le risposte di alcuni osservatori della realtà, esterni rispetto al sistema scuola, su alcuni snodi di fondo delle problematiche educative.

È stata costituita, quindi, una Commissione di esperti, che i grandi mezzi di comunicazione hanno diffusamente identificato come «saggi».

La Commissione aveva il compito di riflettere su quelli che, nella prima riunione, ho ritenuto di definire i «fondamenti» del sistema scolastico, con riferimento alle grandi finalità istituzionali alle quali il sistema stesso, quale che sia il suo ordinamento, non può certamente sottrarsi.

Il 13 maggio u.s. la Commissione ha terminato i suoi lavori, consegnando al Presidente della Repubblica e a me un documento di sintesi, che insieme ai verbali delle riunioni e a tutti i contributi fatti pervenire dai componenti della commissione stessa, rappresenta una sorta di diario di lavoro, sul merito del quale non è questo il momento per esprimersi, ma del quale sento comunque il bisogno di ringraziare tutti i membri della Commissione.

A questo punto, mentre si avvia il cammino parlamentare per la definizione normativa del nuovo disegno complessivo del sistema scolastico italiano, ritengo opportuno mettere a disposizione di tutti i cittadini interessati, ed ovviamente in primo luogo di tutti gli operatori scolastici, il materiale elaborato dalla Commissione, affinché anche con riferimento ad esso si sviluppi ulteriormente il dibattito, che già è sorto, anche se in maniera non sempre e non del tutto organica ed articolata, intorno al documento di proposta culturale di base.

Io credo che di questo dibattito, realizzato in forme sempre più costruttive e produttive, ci sia grande necessità. I cambiamenti che nel sistema scolastico appaiono necessari risulteranno praticabili solo se intorno ad essi si svilupperà un processo di partecipazione motivata da parte di tutti coloro che operano nel mondo della scuola.

E la partecipazione nasce, in primo luogo, dalla consapevolezza di poter incidere sul cambiamento nella sua processualità, nel suo divenire, uscendo da una posizione di attesa nella quale assai spesso la prudenza sconfinava nel distacco.

Quando altre commissioni, questa volta certamente rappresentative sul piano tecnico e delle responsabilità professionali, dovranno lavorare per le linee generali dei programmi e per tutto quanto occorra per trasformare un progetto culturale in realtà operativa, anche queste pagine saranno utili, in termini di documentazione di una riflessione che mirava, come ha scritto il coordinatore Roberto Maragliano, ad orientare ma nello stesso tempo a mantenere aperte le scelte che altri saranno chiamati ad assumere.

In questa ottica, con la prospettiva di stimolare e nello stesso tempo incanalare la riflessione e il dibattito culturale ed operativo dei responsabili, a tutti i livelli, del sistema scuola, vengono pubblicate le pagine che seguono, affinché il lavoro della «Commissione dei saggi» non rimanga un astratto esercizio di riflessione comunque attenta e meditata, ma si trasformi in trama di un dialogo vivo e vitale degli operatori scolastici tra di loro e della scuola col sociale.

Mi sembra in questo modo di esprimere ulteriormente la mia gratitudine per il contributo che dalla Commissione mi è stato offerto in termini di riflessione sincera e motivata e nello stesso tempo di rendere un utile servizio al mondo della scuola.

LUIGI BERLINGUER

PRESENTAZIONE DEI MATERIALI DELLA COMMISSIONE DEI SAGGI

Trentoventicinque cartelle di contributi individuali, sessanta di verbali, cinquantacinque tra documento comune e relativi materiali preparatori con in più cinquanta di relazione di sintesi e relativi materiali preparatori, venti di biografie: per chi ama i dati quantitativi, è questa l'articolazione delle cinquecento cartelle e più che registrano il percorso fatto dalla commissione detta dei saggi da metà gennaio a metà maggio 1997. Un bel malloppo di bit, o di carta, a seconda delle utenze.

Detto questo, dovrei passare a considerazioni di tipo qualitativo. Ma credo proprio che non spetti a me farle, essendo stato troppo direttamente coinvolto nella faccenda. Altri hanno più titoli e maggiore serenità per farlo, contribuendo a tenere aperto un impegno di riflessione-discussione che certo non si è concluso con l'ultima riunione dei saggi.

Qualcosa penso però di poter dire, sull'oggetto, sul metodo e sulla scelta di «pubblicazione» dei lavori della commissione, senza con questo tradire a posteriori la funzione da me esercitata di coordinatore e nemmeno la legittima esigenza di mantenere, a titolo individuale, quindi come «membro laico» della commissione, una posizione autonoma rispetto al complesso del lavoro fatto.

L'oggetto, in primo luogo e, di riflesso, la natura stessa della commissione.

Su questi versanti si è molto chiacchierato, dentro e fuori dei media. C'è chi ha parlato di una «commissione per la riforma della scuola», chi l'ha designata come «la commissione dei programmi». Confusioni terminologiche da non imputare soltanto al superficialismo di certi giornalisti. Evidentemente, su questa materia, c'è la

tendenza a fare di ogni erba un fascio e mettere il cappello dell'ingegneria politica o amministrativa su ogni cosa.

Niente di tutto questo. La commissione istituita dal Ministro Berlinguer ha lavorato su un'altra materia, non meno scottante, ma certo meno toccata dalla nobiltà delle tradizionali elaborazioni politiche. La materia è presto detta: gli oggetti della formazione, vale a dire i saperi da considerare assolutamente irrinunciabili per ogni tipo, per ogni modello di scuola. Quindi, è stato un lavoro prospettico e, in un certo senso, disinteressato: non di appoggio al progetto di riforma di un Ministro o di un governo ma di interpretazione (il più possibile aperta) dei trend formativi del futuro.

Quali cose insegnare e perché: espresso in modo brutale, è stato questo il mandato della commissione. E ciò spiega anche la natura della sua composizione, altro tema scottante, e variamente chiacchierato. Il gruppo non era rappresentativo di nulla se non di un rapporto di fiducia tra il Ministro e una quarantina di «osservatori del mondo»: accademici, ricercatori, artisti, rappresentanti del mondo della produzione, non necessariamente specialisti di questioni scolastiche. Gente capace, secondo l'opinione volutamente personale e autonoma di chi li aveva chiamati, di dare una risposta al più ingenuo degli interrogativi: perché si mandano i ragazzi a scuola, per imparare che cosa?

Il metodo di lavoro.

Vediamone prima i prodotti. I verbali delle cinque riunioni plenarie. E poi una gran quantità di contributi personali, alcuni in forma di breve o anche brevissimo appunto, altri estesi fino a configurarsi come veri e propri contributi saggistici. Non basta. Accanto a questi blocchi di documenti, due altri: gli sforzi fatti, in fase finale, per approdare ad un testo comune, sottoscrivibile da tutti; poi, scartata questa ipotesi, non solo per ragioni contingenti, ma anche per rispettare la composizione così eterogenea della commissione, il contributo collettivo in vista della stesura della relazione di sintesi, affidata al coordinatore. Da ultimo, le brevi note di autopresentazione.

Comunque li si voglia leggere, sono i risultati di un'ampia, quasi sconfinata, discussione collettiva. Materiali dialogici, più che testuali. Quindi: espressione di un'etica della fluidità più che di un'ontologia dei principi e delle norme; specchio del desiderio comune di orientare ma nello stesso tempo mantenere aperte le scelte che

altri saranno chiamati ad assumere (sul piano dell'intervento e della discussione) più che della volontà di tracciare, una volta per tutte, una cartografia del territorio epistemologico della scuola; effetto e causa della filosofia della complessità più che di quella delle certezze.

Di qui, e passo all'ultimo punto, la scelta assunta fin dall'inizio di mettere a disposizione dell'opinione pubblica non solo l'approdo ultimo dei lavori (la sintesi) ma il loro insieme. Una scelta di «trasparenza totale» che non trova eguali, per quanto so, nella travagliata storia delle commissioni ministeriali. Assunto questo orientamento, non ci si poteva esimere dall'utilizzare tutti i canali utili per essere presenti nei tempi più rapidi e nelle forme più integrali sulla scena della discussione pubblica: la versione in floppy disk dell'Ipertesto (il massimo dell'economia e della praticità in fatto di riproduzione) e subito dopo la diffusione dello stesso Ipertesto per via telematica (il massimo di rapidità e reticolarità, in fatto di disseminazione), e poi le reazioni del mondo della scuola e di quello circostante sono lì a mostrare la bontà delle scelte operate. A documentazione di tutto ciò voglio dare una testimonianza personale: ventiquattr'ore dopo la consegna del fatidico dischetto al Ministro e subito dopo al Presidente Scalfaro, l'Ipertesto era in linea su due siti Internet; e a due giorni di distanza, intervenendo ad un convegno sui problemi delle reti, mi sono trovato di fronte ad un uditorio non più soltanto informato ma anche documentato riguardo gli esiti del lavoro: non pochi dei presenti avevano avuto modo di scaricare l'Ipertesto, visitarlo e navigarci dentro. Non più la corsa agli amici compiacenti o ai frequentatori del palazzo: ognuno è stato messo in grado di accedere, da casa sua, o dalla sede di lavoro, alle cinquecento cartelle della commissione.

Non sono in grado di dire se siamo stati fedeli alla nostra designazione di «saggi». Ma è difficile contestare che questa scelta di «pubblicazione» sia stata saggia. E già questo non è poco.

Sarà interessante a questo punto, completata l'azione di diffusione dei materiali con la versione su carta che il lettore ha in mano, verificare se e come l'abbattimento di ogni possibile filtro o intralcio riguardo l'accesso alla documentazione consenta l'avvio di un nuovo regime di discussione e di confronto sul problema, che non è ovviamente solo della scuola, di che cosa (e come) insegnare.

ROBERTO MARAGLIANO

A questo fascicolo degli «Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione» è allegato un dischetto contenente l'ipertesto dei lavori della commissione dei Saggi. Questo strumento informatico consentirà di «navigare» (come dicono gli esperti di multimedialità) all'interno dei lavori della commissione per individuare temi, selezionare argomenti, collegare obiettivi formativi. L'unione del tradizionale supporto cartaceo con quello informatico (novità per questa rivista) è il segnale della grande attenzione rivolta ai nuovi linguaggi da parte dell'Amministrazione.

Le indicazioni utili alla consultazione dei file contenuti nel dischetto sono riportate nel file di testo «minihelp.txt», da stampare.

COMMISSIONE TECNICO-SCIENTIFICA PER L'INDIVIDUAZIONE
DELLE «CONOSCENZE FONDAMENTALI SU CUI SI BASERÀ L'APPRENDIMENTO
DEI GIOVANI NELLA SCUOLA ITALIANA NEI PROSSIMI DECENNI»

DD.MM. n. 50 del 21 gennaio 1997 e n. 84 del 5 febbraio 1997

Il Ministro della Pubblica Istruzione

Visto l'Accordo per il lavoro sottoscritto il 24 settembre 1996 dal Governo con i rappresentanti delle organizzazioni sindacali dei lavoratori e dei datori di lavoro;

Visto l'impegno assunto dal Governo per una completa e tempestiva attuazione dell'Accordo;

Visto il documento di lavoro sul riordino dei cicli scolastici contenente un progetto di ridefinizione del curriculum unitamente all'innalzamento dell'obbligo;

Tenuto conto della centralità delle risorse umane e della necessità di un rinnovamento del sistema complessivo dell'istruzione e della formazione, quale strumento essenziale per le politiche di sviluppo sociale, culturale, economico e dell'occupazione;

Considerata l'esigenza di avviare, in modo coordinato a quella sugli ordinamenti, una discussione sulle conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni;

Decreta

ART. 1

Per le finalità di cui in premessa è costituita una Commissione tecnico-scientifica. La predetta Commissione è composta come di seguito indicato:

Prof. Evandro Agazzi	Docente Università Genova
Dr. Giuliano Amato	Presidente Commissione Antitrust
Prof. Achille Ardigò	Sociologo
Prof. Carlo Bernardini	Docente Università «La Sapienza» Roma
Prof. Maurizio Bettini	Docente Università Siena
Prof. Carlo Bo	Rettore Università Urbino
Dr. Carlo Borgomeo	Presidente Soc. imprenditorialità giovanile
Prof.ssa Liliana Borrello	Ispettrice Ministero Pubblica Istruzione
Dr. Carlo Callieri	Vicepresidente Confindustria
Prof. Carlo Cipolla	Docente Università Pavia
Prof. Vittorio Cogliati Dezza	Legambiente
Prof. Franco Crespi	Docente Università Perugia
Prof. Francesco Dal Co	Architetto
Prof. Paolo Damiani	Presidente Associazione Italiana Jazz
Prof. Tullio De Mauro	Docente Università Roma
Dr. Giuseppe De Rita	Presidente CNEL
Prof. Gianfranco Dioguardi	Docente Università Bari
Prof. Umberto Eco	Docente Università Bologna
Prof. Paul Ginsborg	Docente Università Firenze
Prof.ssa Rita Levi Montalcini	Presidente Istituto Enciclopedia Italiana Roma
Prof. Mario Luzi	Docente Università Firenze
Prof. Roberto Maragliano	Docente Università Roma III
Prof. Umberto Margiotta	Docente Università Venezia
Dr. Mario Martone	Regista
Dr. Alfredo Carlo Moro	Magistrato
Prof. Riccardo Muti	Teatro alla Scala Milano
Dr. Maurizio Nichetti	Regista
Prof.ssa Caterina Petrucci	Ispettrice Ministero Pubblica Istruzione
Prof. Giovanni Polara	Docente Università Napoli

Prof.ssa Clotilde Pontecorvo	Docente Università Roma
Prof. Antonio Portolano	Ispettore Ministero Pubblica Istruzione
Prof. Luigi A. Radicati di Brozolo	Docente Università Normale Pisa
Prof. Giovanni Reale	Docente Università Cattolica Sacro Cuore Milano
Prof. Luisa Ribolzi	Docente Università Genova
Suor Enrica Rosanna	Presidente
Dr. Eugenio Scalfari	Giornalista
Prof. Emanuele Severino	Docente Università Venezia
Dr. Antonio Tabucchi	Scrittore
Prof. Silvano Tagliagambe	Docente Università «La Sapienza» Roma
Card. Ersilio Tonini	
Prof. Nicola Tranfaglia	Presidente Facoltà di Lettere Università di Torino
Prof. Uto Ughi	Musicista
Prof. Mario Vegetti	Docente Università Pavia
Prof. Edoardo Vesentini	Docente Università Normale Pisa

ART. 2

I lavori sono presieduti dal Ministro e, in caso di sua assenza o impedimento, da altro componente della Commissione di volta in volta indicato dal Ministro stesso.

Il coordinamento dei lavori è svolto dal Prof. Roberto Maragliano.

ART. 3

Per i lavori della Commissione è costituito un gruppo tecnico composto dagli Ispettori Liliana Borrello, Caterina Petruzzi e Antonio Portolano.

IL MINISTRO



*Il Ministro
della Pubblica Istruzione*

Roma, gennaio 1997

La nostra scuola sta vivendo una crisi di identità. L'enciclopedia culturale messa a punto da Gentile, soltanto aggiornata e mai ridisegnata negli anni a seguire, a livello della sua originaria concezione, mostra con grande evidenza le sue incongruenze rispetto agli orizzonti attuali della cultura e della società.

La struttura stessa della scuola è andata trasformandosi radicalmente: allora la formazione di base era obbligatoria solo per un terzo della sua durata (e soltanto sulla carta); presto lo sarà per più di due terzi (e di fatto). Ma è il mondo che, messi a camminare con tempi e stili sempre più impetuosi, nel corso di questo secolo, ci ha condotto a modificare l'idea stessa di conoscenza e di esperienza, quindi di formazione. Nel giro di pochi decenni si è rivoluzionato il territorio delle scienze, delle arti, delle tecniche ed è cambiato il modo stesso di stare nel mondo, da parte degli individui e dei gruppi. La conoscenza non è più affare di pochi eletti. La necessità di sapere è ormai per tutti condizione per l'accesso al lavoro.

Mai come ora la società ha investito sull'acculturazione.

L'industria del sapere è oggi tra le più fiorenti delle imprese umane. I meccanismi però della sua crescita sono spesso selvaggi e affidati agli sbalzi di umore del mercato, delle ideologie e degli interessi. Perché non soccomba sotto il loro peso, perché non sia invaso dalle «culture di parte», occorre che ogni sapere sappia essere «colto», e disponga di strutture solide e di filtraggio del mondo.

È qui che una scuola ripensata e ridefinita nella sua offerta formativa può e deve dare il suo contributo. Gli interrogativi che incombono non sono di poco conto.

Ci si chiede:



*Il Ministro
della Pubblica Istruzione*

– quali saperi affidare alla scuola, cioè all'insegnamento formale, rispetto ad un contesto sociale che fa un massiccio investimento su efficaci ed ingovernati processi informali e molecolari di acculturazione?

– quali «basic» (in termini di conoscenze, competenze, sensibilità) dare a bambini e giovani destinati a vivere dentro una società plurale e instabile, ad un tempo locale e planetaria?

– quali ordini di priorità definire, dentro uno spazio antropologico caratterizzato da una molteplicità di linguaggi e dilatazione del sapere?

– come evitare che il riferimento al presente e agli apporti di questo secolo diventi meramente contenutistico, un capitolo in più del programma, ma si faccia invece il terreno su cui edificare una rinnovata configurazione (una nuova consapevolezza) del tempo e dello spazio, e quindi del rapporto oggi-ieri così come del rapporto vicino-lontano?

– come trovare un equilibrio tra la salvaguardia delle differenze tra i diversi ordini disciplinari e l'esigenza di sviluppare percorsi unitari e promuovere navigazioni libere dentro aree mobili del sapere?

– come deaccademizzare l'insegnamento, rendendolo vivo e partecipato, conservandone rigore e qualità?

Insomma ci chiediamo e vi chiediamo che cosa sia doveroso insegnare nella scuola che si affaccia sul nuovo millennio, che cosa non sia possibile evitare di insegnare.

Aiutateci a pensare al territorio, non alla sua (eventuale) divisione in regioni; all'insieme, non ai singoli segmenti.

Luigi Berlinguer

VERBALI
DELLE SEDUTE

VERBALE DELLA PRIMA RIUNIONE
21 GENNAIO 1997

a cura di Roberto Maragliano

SINTESI DELLA PRIMA RIUNIONE DELLA COMMISSIONE TECNICO-SCIENTIFICA INCARICATA DAL MINISTRO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE DI INDIVIDUARE «LE CONOSCENZE FONDAMENTALI SU CUI SI BASERÀ L'APPRENDIMENTO DEI GIOVANI NELLA SCUOLA ITALIANA NEI PROSSIMI DECENNI»

Presieduta dal Ministro Berlinguer, la commissione si riunisce nel pomeriggio di martedì 21 gennaio 1997.

Nell'aprire la riunione, richiamati i termini della lettera d'invito, il Ministro puntualizza che:

– la nuova intelaiatura istituzionale della scuola (prospettata nel progetto reso pubblico a metà gennaio), e al suo interno l'esigenza di elevare la scolarizzazione unitaria, andranno misurate in rapporto allo scenario, ormai prossimo alla realizzazione, dell'autonomia scolastica;

– entro questo scenario emerge la necessità di procedere ad una riflessione sui contenuti programmatici: un ardito disegno di revisione istituzionale deve essere accompagnato da una ridefinizione dei contenuti che guardi ai trend culturali del futuro;

– è da evitare la moltiplicazione delle discipline e va invece salvaguardato l'obiettivo prioritario di puntare ad un sapere critico;

– alla base della nostra scuola, nella sua stessa storia c'è una grossa opzione strategica, di tipo scientifico: ne è testimonianza il peso della matematica e della grammatica, intese come presuppo-

sto per una conoscenza di tipo analitico. Oggi la società è caratterizzata dalla presenza di culture dirette, come quella dell'immagine e della musica: ciascuna è dotata di una sua grammatica e di una sua filologia, ma il modo aggressivo con cui esse sono proposte rischia di impigrire le menti. Di qui l'esigenza che la scuola parta dai linguaggi;

– tradizionalmente la cultura è fuori del mondo del lavoro.

Così non può più essere;

– c'è da tener presente il problema dei valori, e al suo interno di una riconquistata eticità dell'insegnamento. Nel passato vigeva il principio di autorità. Oggi esso è molto incrinato. L'eticità va rifondata sui valori, ma deve avere anche un suo contesto sanzionatorio;

– per quanto attiene l'organizzazione del lavoro della commissione, si prevedono alcuni appuntamenti di discussione plenaria, ma si invita anche a far uso di rapporti scritti.

Nella discussione successiva intervengono i professori Reale, Vesentini, Bernardini, Pontecorvo, De Mauro, Radicati di Bronzolo, Maragliano, il Cardinal Tonini, quindi i professori Tagliagambe e Rosanna.

Sono messi in evidenza i seguenti piani tematici:

1. gli scenari sociali entro i quali dovrà operare la formazione, e che trovano impreparata la scuola attuale, in particolare:

– il processo in atto di ripopolamento dell'Europa, che produce una forte integrazione delle lingue, delle esperienze, delle abitudini e dei modelli di vita. Il giovane dovrà imparare a vivere queste dimensioni;

– la mondializzazione dell'economia e i nuovi spazi che ne derivano, dentro i quali si dovrà imparare a stare, reagendo alla tendenza ad offuscare il perseguimento dei valori della gratuità, del darsi;

– le trasformazioni culturali e antropologiche in atto, e i loro effetti sul piano della conoscenza e della comunicazione;

– il prevalere dei processi di servizio sulla logica di produzione e su quella di servitù;

- la messa in crisi di ogni concezione acorporale della mente;
- il passaggio da una cultura selettiva, organizzata diacronicamente, ad una cultura fatta di sincronicità, che impegna tutti ad imparare a gestire più cose contemporaneamente e a confrontarsi con contesti culturali diversi;

2. le coordinate di una nuova scuola, vale a dire:

- la messa in discussione di un insegnamento pensato e realizzato in forma di libro, con tutte le sue parzialità che esso comporta;
- lo sfaldamento materiale dei modelli pedagogici del passato, anche di quello gentiliano;
- la presenza di un'ipotesi di strutturazione istituzionale su cui lavorare (vedi il progetto Berlinguer);
- l'esigenza di fare della scuola un luogo per gustare e vivere il valore dell'umanità, dell'amicizia, della musica;
- la scelta di valorizzare la disciplina del pensiero;
- la necessaria attenzione per le tecniche della comunicazione, per il linguaggio come comunicazione;
- la valorizzazione educativa di ciò che, dentro la tradizione nazionale, più ci dà identità nel mondo, cioè la musica e l'arte;
- l'indicazione del modello di uomo che si vuole formare, investendo su una ecologia umana intesa come disciplina della vita oltre che della mente;
- l'impegno per una formazione che sappia fornire significati, anche destrutturandosi e riedificandosi;
- il raccordo con il mondo del lavoro;
- l'attenzione all'isolamento vissuto dai giovani;
- l'investimento sulle famiglie;
- i compiti della formazione universitaria degli insegnanti;

3. il metodo e le scelte che il lavoro della commissione dovrà assumere, nell'individuare gli spazi culturali della scuola:

- evitare di battere strade già battute, con programmi enciclopedici;
- trovare gli strumenti per promuovere e generalizzare le molte esperienze e i molti materiali di prima qualità già esistenti;

- creare le condizioni per una rinnovata fiducia da parte di insegnanti e dirigenti;
- puntare ad una cultura intesa come luogo del saper fare e capace di valorizzare le competenze di bambini e ragazzi, soprattutto in rapporto ai media;
- sfrondare i testi programmatici, selezionando al massimo i contenuti;
- non favorire schemi contemplativi nei confronti dei linguaggi, né insegnamenti grammaticalistici o astrattamente accademici;
- introdurre il Novecento nella scuola, in tutti gli ambiti di conoscenza;
- creare un nuovo equilibrio fra lingua scritta, suono, immagine;
- superare le carenze attuali in ordine alle pratiche della scrittura.

Rispondendo ai diversi interrogativi e concludendo la riunione, il Ministro Berlinguer invita i membri della commissione a:

- compiere un’analisi delle grandi tendenze epocali, in modo da farle diventare risorse educative per tutta la scuola;
- fornire un quadro generale di indicazioni sulle quali le future commissioni possano operare in vista del varo di nuovi programmi entro l’anno corrente;
- non assumere rigidamente dei «mandati disciplinari», ma fornire comunque anche degli spaccati di discipline;
- non avere fretta.

Il successivo incontro della commissione viene fissato per martedì 18 febbraio.

VERBALE DELLA SECONDA RIUNIONE
18 FEBBRAIO 1997

a cura di Roberto Maragliano

Cari colleghi,

in considerazione dei passi avanti fatti con la seconda riunione e con l'affluenza dei documenti trasmessi da molti di voi, credo sia opportuno adottare un linguaggio meno informale per queste «comunicazioni di servizio». Passo dunque a fornirvi una traccia dei temi discussi nell'incontro della settimana scorsa, inevitabilmente schematica e parziale, ma mi auguro utile, soprattutto per chi non ha potuto parteciparvi, e poi ad indicare alcune linee di lavoro per i tre appuntamenti in calendario.

RIUNIONE DEL 18 FEBBRAIO 1997

Nell'aprire i lavori, il Ministro Berlinguer ha inteso ribadire il compito assegnato alla commissione, individuandone la specificità, anche in rapporto alla ovvia constatazione che quando si affrontano le tematiche scolastiche le diverse problematiche (istituzionali, legate al ruolo degli insegnanti e ai compiti della formazione universitaria) presentano fortissime interazioni: lo specifico «monografico» è appunto quello dell'individuazione dei contenuti culturali. In altri termini, ci si aspetta, dalla commissione, l'indicazione di quanto si considera irrinunciabile per la formazione comune dei ragazzi, vale a dire le conoscenze fondamentali per tutti. Esemplificando alcune domande: bisogna ancora cono-

scere la lingua greca? cosa vuol dire conoscere la matematica? cosa significa conoscere e praticare la tecnologia? è utile e in che forma, per la scuola, il rapporto con il mondo del lavoro? nelle discipline fondanti ci sono opzioni fondamentali?

I primi contributi pervenuti hanno permesso di mettere meglio a fuoco i temi. Ma occorre fare di più.

Questa è la «commissione madre» che dovrà fornire agli specialisti le indicazioni generali relative alle discipline e alle conoscenze fondanti. Si augura che su alcune di queste indicazioni sia possibile registrare alcune convergenze da parte dei membri della commissione, fermo restando che tutto il materiale documentario che si vorrà raccogliere e organizzare, inclusi gli approfondimenti e le angolazioni personali, sarà di grande utilità per gli impegni successivi, sul versante politico e amministrativo.

Richiamando il contributo di Crespi, e il riferimento ad uno scenario pluriculturale, chiede se e in che modo la logica, indicata dallo stesso Crespi, costituirebbe una risorsa per far fronte al contesto nuovo.

Per quanto riguarda il proseguimento dei lavori, invita la commissione a darsi ancora tre appuntamenti plenari, due a marzo e uno auspicabilmente conclusivo nella prima metà di aprile.

Maragliano ritiene che la commissione debba concentrare la sua attenzione sulla formazione basilare: gli elementi fondamentali della formazione obbligatoria e quelli comuni della formazione post-obbligatoria, indicando non solo quel che dev'essere incluso ma anche che cosa andrà escluso dall'orizzonte della formazione unitaria (anche in considerazione del fatto che tempi e spazi della scuola sono finiti). Sarà bene adottare un approccio empirico, partendo da una domanda «ingenua»: perché si mandano bambini e ragazzi a scuola e per imparare che cosa?

Come coordinatore dei lavori della commissione è impegnato a raccogliere e digitalizzare tutti i materiali prodotti e trasmessi dai colleghi, nell'auspicio che si possa approdare ad un documento unitario, eventualmente accompagnato e sostenuto da una confederazione di testi personali.

Scalfari mette in evidenza il problema della delimitazione degli spazi della formazione. Si tratta, per usare una metafora tratta dal mondo del giornalismo, di abbozzare un menabò che non tradisca l'esigenza della «completezza dell'informazione» e nello stesso tempo individui i blocchi preminenti di notizie. Tra il telaio delle notizie brevi e l'emergere dei vari blocchi di approfondimento occorre individuare delle forme organiche di collegamento.

Nel richiamare il contributo scritto di Bettini, sostiene, in relazione al tema dell'enciclopedia, che nel sistema enciclopedico tradizionale ci sono elementi forti che vanno mantenuti, ma che sarà necessario uno sforzo per individuare nuovi elementi.

Il Novecento (in senso storico e scientifico) è certamente uno di questi elementi fondamentali; assieme ad esso l'arte e la musica, fin qui ignorate dalla scuola, e l'inglese, inteso come lingua franca.

Conta anche l'approccio. Possiamo nel 2000 fornire una formazione scolastica monoculturale? Come abituarci a convivere dentro un ambiente multiculturale? Sono domande che dobbiamo porre a noi stessi.

Una carenza fondamentale dei tempi che stiamo vivendo nel nostro paese è la mancanza di una classe dirigente che sappia confrontarsi con altre culture, dando rassicurazioni a se stessa e agli altri, e che voglia esercitare il valore della tolleranza: una classe che sia fornita di identità. Qui, nel recupero-attualizzazione di un'identità culturale e formativa, starebbe il significato centrale della civiltà greco-latina, non necessariamente mediata dalle lingue classiche. Qui, ancora, la messa in crisi dell'approccio storicistico che fungeva da base per la classe dirigente passata. E, inoltre, l'esigenza di valorizzare le nostre matrici culturali, scientifiche e filosofiche: vedi il vuoto scolastico relativo al Seicento. Infine, la morale, intesa come collante di una società pluralistica.

In sintesi, si tratta di individuare alcuni blocchi verticali (come la cultura-mondo) e alcune sottolineature trasversali (come il Novecento).

Bernardini segnala un fenomeno che fa da severo impedimento ad un buon insegnamento delle scienze, soprattutto nella secondaria: è la mole inaccettabile dei manuali, le migliaia di pagine

riversate su ragazzi che di fatto non ne possono usare più di cento. Nell'editoria scolastica c'è questa grossa stortura: si dà all'allievo quel che deve esser dato all'insegnante. Certo, ci sono le tecnologie che consentono di trasmettere in forma economica repertori di materiali, ma emergono dalla ricerca internazionale alcune perplessità sulle «pratiche di smanettamento» al computer da parte dei ragazzi. Occorre pensare a manuali di non più di 200 pagine per gli studenti, eventualmente accompagnati da testi voluminosi per gli insegnanti e le loro esigenze di autoaggiornamento.

Riguardo al tema del Seicento sollevato da Scalfari, c'è molto da lavorare in vista del recupero di istanze culturali (come quelle contenute nel pensiero libertino) che la formazione ha cancellato. È in gioco, qui, il problema della laicità della scuola.

De Rita ritiene di non essere portato ad aggiungere elementi a questo tipo di discorso.

A suo avviso il problema della scuola italiana sta nel fatto che il 51% dei ragazzi del Nord abbandona gli studi dopo i 15 anni. Ciò riflette la crisi in atto nei processi di semantizzazione culturale e di socializzazione. Ogni ragazzo sa che la società gli chiede quel che la scuola oggi non è in grado di dargli: l'inglese, l'informatica, una seria cultura libraria. Senza integrazione con i linguaggi della società, quel che si insegna a scuola perde di valore, soprattutto a livello post-obbligatorio.

Oggi la socializzazione vera non avviene a scuola, ma fuori di essa. Non bastano le poche ore di educazione civica. C'è anche il tema del lavoro, da promuovere come palestra di cultura, superando le schizofrenie di una situazione di progressivo impoverimento (riduzione della cultura generale nell'apprendistato, sviluppo del lavoro indipendente e sommerso).

Il problema centrale della scuola è davvero nella completezza dei contenuti forniti? O non sta invece nella sua incapacità di innescare processi successivi di integrazione semantica, socializzante, lavorativa?

Il Ministro Berlinguer osserva che si è partiti proprio da considerazioni simili a quelle prospettate da De Rita. La nostra linea di comportamento accoglie le sue perplessità come indicazione

dell'altra faccia della medaglia della formazione culturale. Si è consapevoli anche dei rischi che si corrono in questa direzione: gli Stati Uniti forniscono un esempio di scuola ad alto tasso di socializzazione, che inevitabilmente ha trascurato la formazione culturale di base; gli effetti della crisi di quel modello sono noti a tutti. Noi abbiamo esperienza del difetto opposto, altrettanto grave: l'obsolescenza di un impianto culturale di tipo tradizionale.

Occorre trovare un punto di equilibrio tra queste due esigenze: cultura e socializzazione. L'autonomia potrà aiutare a lavorare in tale direzione (allungamento della giornata scolastica, attività autogestite dei ragazzi, scuola come palestra culturale).

Ma il tema dell'asse formativo resta centrale: non per appiattire le conoscenze ma per dare ai ragazzi gli strumenti utili a far fronte al cambiamento continuo nei processi di socializzazione e nelle dinamiche del lavoro.

Crespi ritorna al tema del multiculturalismo. Nel testo fornito, esso è introdotto in rapporto all'esigenza di differenziare gli ambiti di significato propri di ogni settore entro cui l'individuo vive la sua esperienza, ambiti dentro i quali si sviluppano processi di autonomizzazione e autoreferenzialità dei saperi. Di qui l'esigenza di accentuare, nella formazione, gli elementi logico-metodologici: quanto cioè dovrebbe aiutare il giovane a passare da un ambito di significato ad un altro e a mantenere una forte capacità critica e riflessiva.

Questo è un grosso problema, sul versante dell'identità, perché pone in evidenza l'impossibilità di identificarsi con modelli forti. Ne viene l'esigenza di investire sulle dimensioni intersoggettive, sulla consapevolezza e sull'accentuazione dei momenti di socializzazione, delle appartenenze, ecc.

La formazione non può essere genericamente multiculturali, deve avere un suo centro. L'Italia dovrà essere capace di identificare una sua identità nella più complessa identità culturale europea. Non a caso si discute qui di Seicento: l'identità dell'Italia è finita nel momento in cui è iniziata la modernità. La nostra scuola deve recuperare la tradizione culturale della modernità e metterla in rapporto con il Novecento, caratterizzato dai processi di differenziazione degli ambiti di significato.

È essenziale far conoscere la tradizione europea. Non con l'uso di saperi gerarchizzati e chiusi, ma agendo sulle interrelazioni tra le conoscenze: storia, economia, geografia, scienza, assieme, fin dalle elementari.

Radicati manifesta alcune perplessità sul senso di questi lavori. Cita passi del verbale della prima riunione che, decontestualizzati dalla discussione fatta, non riconosce come significativi e comprensibili. Pone una questione di metodo: ciascuna delle considerazioni fatte qui ha una sua validità, ma assieme non fanno discorso; che cosa la commissione consegnerà al paese? Invita a lavorare in modo più concreto. E poi, perché limitare i lavori a tre sole riunioni, se era stato detto di procedere con calma?

Agazzi pone altri interrogativi sul senso del lavoro. Siamo stati invitati a formulare contenuti irrinunciabili per un insegnamento universale? Se così fosse, il proposito risulterebbe insensato. Non è serio pensare a tutta la formazione. Per esempio, si può discutere di classicità: ma per tutti gli indirizzi della formazione? Così si rischia di fare solo dei discorsi edificanti, o un censimento delle opinioni personali (e riguardo a queste idee personali sostiene di aver ampiamente difeso e sostenuto le prospettive di un'apertura al Novecento, mentre la presunta centralità del Seicento gli sembra più adeguata alla cultura francese e meno alla nostra).

Occorre dunque che si precisi dove si intende arrivare. Dopo la formazione di base si deve avere un'articolazione visibile della scuola. Dentro la commissione Brocca si sapeva a cosa lavorare.

Va comunque chiarito che la scuola non può dare tutto, fare tutto, sensibilizzare a tutto. Se essa prepara alla vita, il suo contributo alla socializzazione passerà soprattutto attraverso la qualità dei processi di socializzazione interna.

Damiani si presenta come musicista e docente di conservatorio. In questa qualità intende fornire un suo contributo, che vada nella direzione della messa a punto di una «struttura che connette», una struttura di strutture. Si dovrebbe partire dal suggerimento di Bateson di far centro sul fatto che «ogni scolareto sa

che...». Gli scolaretti sono già persone che sanno, che hanno desideri (vedi il contributo di Bettini).

All'identità da definire va aggiunta la dimensione artistica e musicale, come strumento per sviluppare una coscienza di sé. Relativamente all'ambito musicale, va detto che si può e si deve far musica anche senza cognizioni tecniche, giocando da piccoli e comunque divertendosi nelle età più mature. Occorre far ascoltare tutte le musiche del nostro tempo e del passato, anche senza imporre la notazione (e tantomeno il solfeggio!), ma eventualmente usando diagrammi grafici che si compongono intuitivamente, in un quadro di attività collettiva. Non si deve puntare al professionismo, ma all'obiettivo di mettere tutti in contatto con l'arte.

Pontecorvo osserva che il Ministro ci ha buttato in acqua senza troppe indicazioni. La commissione deve saper lavorare senza farsi troppo condizionare dal modello liceale. Dobbiamo pensare alla scuola degli altri, alla scuola di tutti, anche di quelli che non hanno libri a casa; dobbiamo farci carico della scuola che non c'è. Manca, oggi, una cultura condivisa.

Abbiamo alle spalle una tradizione centrata sul compito di una «formazione nazionale», come diceva l'intestazione di questo stesso Ministero, fino a qualche decennio fa. Lavorare alla definizione di una «prospettiva europea e occidentale» ci impone di andare al di là dei programmi vigenti e dei libri in circolazione.

Non dobbiamo individuare dei contenuti disciplinari ma dei temi problematici. Le discipline vanno pensate come campi di significato che debbono acquistare un senso e tradursi in operatività, con procedure motivanti. Il problema che abbiamo davanti è più quello della scuola primaria, di base, che non quello della formazione successiva; gli abbandoni hanno lì la loro origine.

L'obiettivo a cui dobbiamo tendere è trovare per la scuola qualcosa che faccia diventare il soggetto «se stesso». Dunque, strumenti e risorse per il saper fare. Qui sta la fortuna delle tecnologie e della multimedialità, cose che non hanno odore di scuola.

Ribolzi riporta la discussione sul tema dei fondamentali. Si impongono per la loro evidenza o sono il frutto di negoziazioni? La scuola dovrà fornire capacità di uso strumentale. Richiama

l'approccio empirico suggerito da Maragliano: per che cosa si va a scuola? Dobbiamo puntare a tre aree di capacità: la padronanza della parola scritta e parlata e il possesso dei linguaggi iconici e musicali (anche come ambiti di discorsività verbale); la comprensione dei nessi causali e il possesso delle capacità previsionali (dunque le materie scientifiche, storiche, filosofiche, da proporre in modo integrato, come sostiene Crespi); le capacità di tipo progettuale, tipiche delle materie tecniche e del lavoro. Il tutto dando centralità alle dimensioni della socializzazione.

Severino ritiene che la domanda del Ministro sia chiara: cosa si intende per area comune. Questa prospettiva è quella giusta, perché riforma non vuol dire ritocco di particolari. Si fa molta retorica nei confronti delle genericità. Ma noi dobbiamo avere il coraggio di proporre delle genericità intelligenti. Senza regole non si produce nulla, si va a tentoni.

Non si può prescindere dalla situazione storica del paese e dell'Europa, dal senso proprio del mondo in cui viviamo, storicamente determinato, da porre in relazione alla storicità in senso più ampio (al di là delle diverse angolazioni ideologiche, dei laici e dei cattolici).

È in atto una tensione profonda tra la tradizione umanistica dell'Occidente (metafisica, religione, ecc.) e la cultura scientifica e tecnica che tende a soppiantarla. Qui è necessario adottare uno spirito pluralistico, mettendo la scuola dentro questo spazio di tensioni e consentendo agli insegnanti di operare delle scelte.

La sovrabbondanza delle proposte di insegnamento (vedi l'eccessiva ampiezza dei manuali) è inaccettabile, e pericolosa perché agli insegnanti è affidato il compito di operare delle semplificazioni, spesso autoritarie. Sarebbe meglio che la selezione avvenisse sul versante autoriale.

Le discipline vanno tutte sfoltite. L'importante è che si capisca lo scopo della formazione, a che cosa mira la scuola. Gli strumenti vengono dopo.

Cogliati Dezza è insegnante ed esponente del mondo del volontariato ambientale. Lo slogan classico del «leggere, scrivere, far di conto» non funziona più. E qui entra in gioco il problema

di una nuova identità. È scomparso tutto un mondo, il bambino non gioca più per strada.

L'identità internazionale del nostro paese è fatta di paesaggio, musica, cucina: ed è un'identità che noi facciamo difficoltà a riconoscere.

Si impone il tema della nuova cittadinanza, dentro il quale la partecipazione va intesa come possibilità di sentirsi parte di una comunità e di agire per il suo miglioramento.

Riguardo all'educazione ambientale occorre tener conto delle reazioni di scetticismo, e degli effetti che queste producono sulla sensibilità politica generale, anche come sfiducia nei confronti delle possibilità di cambiamento. Saperi e discipline non bastano, occorrono spazi adeguati per lo sviluppo delle «aree di progetto», e poi soluzioni che promuovano la flessibilità e le varietà territoriali.

Dobbiamo sforzarci di chiudere i nostri temi, individuando le componenti dell'area comune. Si potrebbe lavorare anche per gruppi.

Tonini osserva che la scuola è tentata oggi di assumersi il compito di una formazione totale. Il suo vero buco nero sono gli 11/14 anni, il momento nel quale il ragazzo cerca una sua identità, non trovando una risposta culturale e affettiva da parte della scuola.

L'istruzione non basta, e adottare la parola educazione comporta dei pericoli. Molto dipende dagli insegnanti.

La scuola serena è quella che educa, l'educazione è un effetto indiretto, non voluto, un «risentimento del sé», di come si è vissuto.

Riprende le considerazioni di Severino sulle tensioni tra umanesimo e scienza-tecnologia. La scuola deve essere a passo con i tempi, non può non proiettarsi sul futuro, ma oggi il futuro è nel presente, come mai è stato nei tempi passati.

Lo scientismo del secolo scorso ha lasciato il posto ad una società mutevole. Altra tensione è quella che si gioca tra il processo di mondializzazione e l'emergere delle culture particolari. Cosa significa mondializzare la cultura? Dove ciò è accaduto, il particolare ha preso il sopravvento: il gesto dell'imperatore turco che ha trasferito tre milioni di islamici in Bosnia ha prodotto la rivalsa che tutti sappiamo.

C'è qualcosa alla radice di un mondo unito di domani (vedi le preoccupazioni di Scalfari)? Avremo un pluralismo di civiltà, non solo di culture. L'Europa ripopolata è incontro-tensione di civiltà. Qui si porrà il problema della donna e della sua dignità, e più in generale quello del diritto fondamentale dell'uomo in quanto uomo. In caso contrario non sfuggiremo ai rischi di guerre politiche, culturali, razziali, religiose.

La scuola non può restare estranea a queste realtà.

Nichetti intendeva limitarsi ad ascoltare, ma dichiara di essersi deciso a prendere la parola dopo gli interventi di Radicati e Agazzi.

Si presenta come architetto e autore di film divertenti ma seri.

Ha cercato di capire il perché del suo inserimento nella commissione. Provocato dagli ultimi interventi, si sente di poter affermare, da studente, che il primo problema della scuola è di ottenere silenzio e attenzione da parte dei ragazzi. Quando riesce in questo intento, la sua azione culturale risulta positiva.

Non occorre aumentare il peso dei manuali, di informazione nel mondo già ce n'è troppa, i ragazzi ne sono bombardati.

A suo avviso l'allargamento della commissione ad esponenti dell'arte e dello spettacolo riflette l'esigenza di aprire la scuola al mondo, al fine di favorire il compito della formazione di creare silenzio e attenzione. Si tratta di una provocazione utile, far stare assieme accademici e non accademici, persone non omogenee.

I ragazzi parlano oggi come i cabarettisti della tv, questa è la loro sottocultura. Di lì dobbiamo partire appunto per creare silenzio, utilizzando anche film, musiche, tutto quanto riflette i loro interessi.

La scuola non è il mondo ma è nel mondo.

Reale ribadisce l'esigenza di individuare ciò che non è possibile evitare di insegnare.

Manifesta il suo accordo con Scalfari: la cultura antica va insegnata, e non necessariamente attraverso le lingue (negli studi filosofici di tipo specialistico dell'area inglese il greco viene traslitterato ormai da tempo!). Non si potrà evitare di fornire gli

elementi della cultura greca classica e di dare alimento a quel fenomeno di «ritorno alla filosofia» che gli stessi filosofi non sono in grado di spiegare ma che è un dato di realtà.

Portolano fornisce alcuni elementi statistici. Fino al 1965 agli esami di Stato veniva dichiarato maturo il 70% degli allievi, e il 30% non maturo. Nel 1996 i maturi sono stati il 97,1% e nel restante 3% di immaturi stanno casi frequenti di abbandono nel corso degli esami, per motivi estrinseci. La situazione sembrerebbe perfetta, è invece è espressione di una crisi profonda.

Dobbiamo dunque lavorare ad individuare nuovi blocchi per il curriculum.

Tagliagambe ritiene di dover prendere sul serio l'indicazione del Ministro sul Novecento. Se resta inalterato il quadro degli approcci metodologici e concettuali ben poco cambierà. Dunque, si tratta di far centro su questo secolo, anche in rapporto ai suoi registri linguistici e tecnologici. Non saperi da aggiungere, ma tutto un orizzonte da cambiare.

Di fronte al computer il ragazzo costruisce un suo spazio ed è profondamente immerso in un'attività di costruzione, che non mantiene le divisioni classiche del sapere scolastico e promuove lo spirito di collaborazione. Il costruttivismo e le sue prospettive epistemologiche e metodologiche debbono entrare, tramite l'apertura al Novecento, nella nostra scuola, con il loro portato di gioco (vedi Wittgenstein) e di partecipazione. Un perfetto percorso di saperi non è detto che porti a delle decisioni.

Callieri formula due considerazioni: l'esigenza di puntare ad una scuola che, stando dentro la complessità, contribuisca a dare identità, anch'esse complesse; l'obiettivo di promuovere capacità interpretative e decisionali, vale a dire metodi.

Rosanna, nell'affrontare il tema dei contenuti irrinunciabili, propone una riflessione sulle seguenti competenze: uso delle fonti della conoscenza; uso della metodologia storica; capacità di individuare problemi e di elaborare teorie esplicative; e poi competenze di tipo espressivo, comunicativo, relazionale, decisionale, progettuale.

Il sottosegretario Soliani ringrazia i partecipanti per il lavoro fin qui svolto. Nel ripensare la scuola e la sua identità si aiuta il paese tutto a pensarsi e riconoscersi.

Concludendo i lavori, Maragliano ammette di non sapere chi sia stato per primo ad attribuire ai membri della presente commissione la qualifica di «saggi». Comunque, è compito dei saggi dire cose inattese e talvolta cose ovvie. Le sagge ovvietà che fin qui si sono raccolte sono a suo avviso tali da mettere in forte discussione l'impianto culturale e didattico della scuola (a solo titolo di esempio, la proposta di un inglese inteso come lingua veicolare, da adottare eventualmente per trasmettere ed elaborare contenuti disciplinari non necessariamente di tipo tecnico, linguistico e letterario; l'apertura alla multimedialità e quindi all'incontro e all'interazione tra i linguaggi della scrittura, del suono e dell'immagine; l'impossibilità di trattare Wittgenstein con quella chiave hegeliana che fa da sfondo metodologico allo stile ancora imperante di insegnamento della filosofia). Ma i saggi, frequentemente, parlano in modo aforismatico. Spetta ad altri interpretare e dare operatività alle loro indicazioni.

Da parte sua, lavora alla produzione di un documento ipertuale che mantenga la pluralità e la diversità degli accenti, all'interno di indicazioni di carattere più generale, sulle quali si augura di registrare la convergenza dei colleghi. Invita tutti a fargli pervenire elaborati scritti, in modo da mettere rapidamente a fuoco le dimensioni portanti della proposta che si intende fornire al Ministro e al mondo della scuola.

INDICAZIONI PER IL PROSEGUIMENTO DEL LAVORO

Mi sembra che si possa riproporre lo schema usato per dar ordine alla discussione fatta nel corso della prima riunione e al suo interno tracciare un primo elenco di temi su cui impegnare le nostre elaborazioni.

1. Gli scenari sociali entro i quali dovrà operare la formazione, e che trovano impreparata la scuola attuale, in particolare:
 - 1.1. la cultura mondo, e la suo interno il problema del pas-

saggio da un modello di scuola nazionale al modello di una scuola europea che non neghi la specificità dell'identità internazionale del nostro paese;

1.2. la pluralità delle lingue e delle culture, ma anche delle civiltà, delle religioni, delle abitudini di vita e al suo interno l'esigenza di individuare un terreno etico comune;

1.3. le trasformazioni in atto nel mondo del lavoro, e l'esigenza di trovare collegamenti tra la socializzazione scolastica e quella che avviene fuori della scuola;

2. le coordinate di una nuova scuola, vale a dire:

2.1. il ripensamento dell'enciclopedia formativa, attraverso la valorizzazione di quanto mantiene validità nel quadro tradizionale e la messa a punto di dimensioni nuove;

2.2. l'esigenza di creare un clima didattico nuovo, sui versanti cognitivo affettivo e relazionale, anche attraverso l'introduzione delle macchine della conoscenza e dell'elaborazione;

2.3. la scelta di operare un forte ridimensionamento-alleggerimento dei contenuti disciplinari;

2.4. lo sfoltoimento dei libri di testo e il conseguente arricchimento degli strumenti da mettere a disposizione degli insegnanti;

3. il metodo e le scelte che il lavoro della commissione sta assumendo, nell'individuare gli spazi culturali della scuola:

3.1. il recupero e l'aggiornamento della tradizione classica, non necessariamente legata alla mediazione delle lingue latina e greca;

3.2. la valorizzazione delle competenze legate agli usi funzionali della lingua scritta, al di là della sua tradizionale collocazione scolastica;

3.3. l'esigenza di dare funzionalità e visibilità sociale agli insegnamenti scientifici;

3.4. la scelta di accogliere la tecnologia come ambito e strumento di conoscenza, nonché di valorizzazione dei rapporti fra scuola e mondo del lavoro;

3.5. l'apertura ai linguaggi sonori e iconici e quindi al complesso delle arti, in una chiave che non sia professionalizzante o banalmente tecnica;

3.6. la prospettiva di far centro sul Novecento e sulle modalità

di pensiero e sugli stili operativi che sono propri della nostra epoca;

3.7. la possibilità di investire sulla circolazione di un inglese di tipo veicolare;

3.8. l'investimento sulla disponibilità e sul senso di responsabilità intellettuale e morale dei docenti;

3.9. la promozione delle competenze, delle conoscenze e degli interessi personali di bambini e ragazzi.

Vi chiedo scusa per la fragilità e la provvisorietà di queste indicazioni, con le quali intendo proporre non tanto un primo elenco di convergenze ma una griglia entro la quale collocare lo sviluppo ulteriore delle nostre riflessioni. Fermo restando che come griglia potrà e dovrà essere abbondantemente revisionata.

Resto in attesa dei vostri contributi scritti (sia originali sia recuperati da quanto della produzione di ciascuno risulta in linea con la discussione che stiamo facendo).

E nel ricordarvi il calendario dei prossimi appuntamenti

martedì 4 marzo

martedì 18 marzo

martedì 8 aprile

vi invio i miei più cordiali auguri di buon lavoro.

VERBALE DELLA TERZA RIUNIONE
4 MARZO 1997

a cura di Roberto Maragliano

Cari colleghi,

vi fornisco una traccia dei temi discussi nel terzo incontro e un aggiornamento delle indicazioni per la fase terminale del nostro lavoro.

RIUNIONE DEL 4 MARZO 1997

Il sottosegretario Soliani, presidente della commissione in assenza del Ministro impegnato all'estero, rileva come l'impegno di riflessione della commissione si sia sviluppato al di là dei tempi delle riunioni e abbia prodotto, già allo stato attuale, un significativo repertorio di documenti scritti.

La presente è una riunione di mezza strada, mentre la prossima, il 18 del presente mese, dovrà imboccare la fase conclusiva del lavoro, nell'auspicio che l'8 di aprile, ultimo appuntamento in calendario, si approdi ad una sintesi.

Maragliano fa riferimento allo schema fornito in calce al verbale della seduta precedente e invita i colleghi ad utilizzarlo come griglia entro la quale collocare e orientare le diverse proposte, fin dalla presente riunione. Come tutti gli schemi anche questo è aperto ad ogni ipotesi di revisione e di arricchimento. Ciò per quanto riguarda il primo dei compiti affidati alla commissione dal Mini-

stro, vale a dire l'indicazione di alcuni indirizzi operativi sui quali si possano registrare convergenze. Per l'altro compito, l'arricchimento del quadro delle riflessioni generali, tutti sono invitati a produrre e trasmettere testi personali, non necessariamente sintetici, di puntualizzazione, approfondimento, discussione, in modo da rendere più solido e articolato il senso delle proposte comuni.

Entrando nel merito della discussione, fa notare che l'area dell'insegnamento scientifico risulta, allo stato attuale, relativamente scoperta, e invita i colleghi a pronunciarsi nel merito.

Reale esprime preoccupazione riguardo le scarsissime conoscenze che i ragazzi hanno degli indirizzi della cultura scientifica di questo secolo. A tale carenza non si può far fronte limitandosi ad aggiornare i contenuti dell'insegnamento. C'è, assai più rilevante, il problema di assumere un diverso orientamento epistemologico. Gli insegnamenti scientifici correnti non riflettono il livello epistemologico maturato dalla ricerca, e il più delle volte si configurano come ambiti e risorse per erogare verità. Pochissimi tra gli studenti sono sensibili al problema della varietà e della modificabilità dei paradigmi scientifici.

Agazzi considera questo uno dei punti centrali della formazione: come coniugare la componente umanistica tradizionale con quella scientifica e tecnologica. La risposta fornita dalla scuola è del tutto insufficiente. La cultura scientifica dovrebbe fornire una delle basi per la criticità, ma così non è. L'insegnamento scientifico, anche all'Università, è la base della dogmaticità. Si illude di dire quel che effettivamente è. Conseguenza di questa scelta, chi non capisce studia a memoria, chi capisce non ha alternativa alla ripetizione di quanto è stato detto e scritto. Nessun elemento di criticità traspare da un tale approccio alle scienze. Malgrado tutto, gli unici insegnamenti critici sono quelli umanistici, mentre quelli scientifici, con buona pace di tutte le epistemologie, sono fonte di ragionamenti dogmatici.

Per superare questi limiti, occorre introdurre la dimensione storica in campo scientifico, facendo vedere come cinquant'anni fa si pensava diversamente da oggi e cent'anni ancora più diversamente, senza con questo cadere nel relativismo. Si tratta di valo-

rizzare la dimensione umanistica della riflessione scientifica (ma si tratta anche di discutere la scelta di affidare alla chiave storica la gestione totale degli insegnamenti umanistici).

Accanto all'aspetto storico va allora promosso quello epistemologico, inteso come riflessione filosofica sui modi della conoscenza scientifica (e umanistica).

Comunque, oggi, in sede di insegnamento letterario, storico, filosofico, artistico si accetta una pluralità di vedute e di ottiche, mentre non la si concede dentro gli insegnamenti scientifici.

Nel merito delle attività della commissione, esprime perplessità sul carattere nebuloso e sulla dispersività dei lavori, e ricorda come l'approccio «pluralistico» all'insegnamento scientifico fosse già presente nei testi della commissione Brocca.

Riconosce il senso largamente preparatorio delle riflessioni in via di maturazione da parte della presente commissione, ma è del parere che dopo, muovendo da questo grande abbozzo, altri dovranno scegliere una linea di concretezza.

Petruzzi solleva l'esigenza che si sappia trar profitto dalle opportunità offerte dalle tecnologie. La percezione del reale prodotta dalla molteplicità dei linguaggi su cui opera la multimedialità è destinata a ispessire e arricchire le conoscenze dei ragazzi. Ma non si può non tener presente che è sempre il linguaggio verbale a detenere la costruzione e il controllo dei saperi. Di qui l'esigenza di promuovere la dimensione acculturante dell'insegnamento linguistico, facendo dell'educazione linguistica il presupposto per la formazione letteraria.

Pur condividendo la proposta di rinsaldare la cultura classica anche attraverso un grosso sfoltoimento dei programmi, è dell'idea che sia difficile muoversi su questo terreno prescindendo dalla mediazione linguistica. La classicità è sì filosofia, arte, scienza, ma è anche letteratura e a questa ci si accosta attraverso la lingua latina e greca. Si eviti di penalizzare i tanti ragazzi che vogliono coltivare gli studi classici con passione.

Tonini assume lo schema fornito in appendice alla sintesi della riunione precedente [ulteriormente riprodotto alla fine del presente documento] per dare ordine ad alcune considerazioni.

Rispetto al punto 1.1 si chiede se non sia il caso di sottolineare che il nostro paese deve avere un ruolo determinante nella formazione di una cultura europea. Il processo di unificazione non va visto solo come un fatto economico. Alla scuola è affidato il compito non tanto di ricercare una linea mediana tra le varie culture, ma di insegnare ad amare l'Europa, promuovendo uno spirito comune fatto di valori, di civiltà, di eredità culturali.

Sul punto 1.2 c'è da lavorare a definire un terreno etico comune, da non intendersi come strumento di mediazione con il quale intendersi tutti, ma come occasione straordinaria per passare dalla logica delle sovranità nazionali a quella dei diritti umani, dalla logica delle medie generiche a quella delle identità superiori.

Sul punto 2.3 concorda con l'esigenza di alleggerire il carico degli insegnamenti disciplinari. Ma è del parere che l'operazione debba accompagnarsi ad un rafforzamento della dimensione etica della formazione, perché non ci si trovi nella situazione delle scuole inglesi e della violenza lì dilagante. I ragazzi debbono sentire la scuola come casa loro. Ed occorre, su questo terreno, dare sostegno anche agli insegnanti.

Riguardo il punto 3.8 relativo agli insegnanti occorre chiedersi se essi siano dotati di tutti gli strumenti necessari per entrare in un rapporto positivo con i ragazzi. Che formazione psicologica è fornita loro? I migliori docenti sono quelli dell'elementare perché non possono sfuggire all'esigenza di conoscere i destinatari della loro azione.

Sul versante dell'insegnamento scientifico, raccomanda che si distingua la tecnica dalla scienza. I grandi scienziati sono quelli che lavorano nella direzione della scoperta. Le grandi scoperte che ci proiettano sul futuro sono per esempio quelle della medicina: cita i versanti della fecondazione, dei rapporti con l'embrione, dell'ingegneria genetica, della ricerca sul cervello. I ragazzi debbono essere messi nelle condizioni di seguire questi processi, orientandosi nell'universo delle notizie.

Il futuro è sì minaccioso, ma va anche seguito con amore e partecipazione.

Mai i giovani sono stati tanto fortunati come adesso.

Polara riprende il tema delle due culture, che resta ancora aperto, almeno nella scuola.

La parte più positiva del nuovo scenario sta nelle prospettive che si aprono nelle zone di frontiera, per esempio la bioetica. Anche l'educazione ambientale rappresenta una prospettiva di frontiera, in particolare nel nostro Paese, così ricco di storia, cultura, scienza.

Il professore di materie umanistiche è oggi più vicino agli insegnamenti superiori e alla ricerca di quanto non è il professore di materie scientifiche. A quest'ultimo occorre, come è stato qui detto, un approccio storico.

Concorda con il punto 2.4 richiamando le considerazioni fatte da Bernardini. Solleva un altro problema, non presente nella scaletta: l'esigenza di liberare l'insegnante dalle molte incombenze burocratiche, che ne riducono gli spazi e la disponibilità per un impegno di aggiornamento e di riqualificazione culturale. Sul piano più generale, e relativamente alla formazione postobbligatoria, suggerisce di ridurre le differenze tra gli indirizzi.

Rosanna solleva il problema del rapporto Europa-mondo. Il globo è rotondo per tutti, e l'internazionalismo non va perseguito con strumenti ideologici.

Riguardo alla centralità della dimensione etica, ribadisce che la scuola non può essere scuola di morale.

Sulle lingue straniere «funzionali» teme un impoverimento della portata culturale dei fenomeni linguistici. Ciò riguarda anche l'insegnamento dell'italiano, che va collegato più direttamente agli usi tradizionalmente non scolastici della lingua. Né su questo come su un fronte più generale può valere la scelta di rifarsi alle esperienze di altri paesi, che hanno incontrato e continuano ad incontrare molti problemi, soprattutto laddove si è edificata una scuola incapace di preparare alla vita.

I docenti vanno preparati, ma promuovendo la loro identità adulta, di uomini saggi che trasmettono ai ragazzi il valore della vita, del lavoro, della cultura.

Scalfari concorda con le posizioni di Agazzi: forte è la distanza tra la formazione critica, propria degli insegnamenti umanisti-

ci, e la preparazione tecnica, non scientifica, che è tipica degli attuali insegnamenti scientifici.

Riprende l'invito, fatto dal Ministro nella passata riunione, ad indicare i fondamentali che incrociano e unificano vari percorsi di conoscenza, facendoli vedere anche sotto un'ottica diversa.

L'insegnamento critico della scienza è uno di questi blocchi, e il suo tratto distintivo dev'essere l'evoluzione storica di un pensiero che ha illuminato la filosofia e da questa è stato costantemente illuminato. Filosofia e scienza costituiscono due percorsi paralleli e intrecciati.

Altri blocchi vengono richiamati (secondo una logica di brain storming, propria dei lavori di questa commissione, che dovrebbe preparare ad interventi più specifici sui programmi scolastici):

- la cultura classica. È evidente che la lingua ne è una chiave, ma ciò in una prospettiva di specializzazione, non necessariamente obbligatoria;

- l'etica. Non è una materia, né soltanto la sezione di una materia. Dovrebbe essere il discorso trasversale, anche filosofico, sul quale si basa la distinzione tra il bene e il male. Un tema, questo, al quale ci si deve avvicinare con grande attenzione, badando che bene e male vengano assunti non come essenze ma dentro una prospettiva relativistica;

- l'economia. Soffre della stessa apoditticità dell'insegnamento scientifico, anche a livello universitario. L'economia politica viene proposta come sede di apprendimento delle cosiddette leggi dell'economia. Non si avverte che queste leggi sono il risultato delle condizioni di partenza, riproducono e riflettono i paletti conficcati sul terreno dalle scelte politiche delle classi dirigenti. Non esistono leggi naturali dell'economia;

- l'Europa. Deve essere l'orizzonte delle conoscenze e delle attività di ogni docente. Il mondo è tondo, e lo è per tutti. Ciascuno di noi si sente al centro. È inevitabile che questo avvenga, ma ognuno deve sapere che anche gli altri la pensano allo stesso modo. L'Europa e l'Italia sono le radici della nostra identità. Di qui l'importanza della discussione avviata nella riunione precedente a

proposito del Seicento, un secolo nel quale il nostro paese ha avuto uno scarso peso, e sul quale spesso a scuola si sorvola. Ma accanto a questo fondamentale storico, e forse con maggiore solidità, deve stare il medioevo europeo, inteso come matrice della civiltà cristiana;

– la Chiesa. Se ne parla pochissimo, nella scuola. Non si tratta, ovviamente, di ricostruire la storia dei papati ma di cogliere, nell'azione della Chiesa, un rilevante «movimento sotterraneo», che in parte si adatta a quel che avviene sulla superficie del mondo, in parte lo determina. Si dice spesso che a noi è mancata la Riforma. È vero. Ma cosa ne fanno i ragazzi? Cosa fanno delle pulsioni profonde dalle quali è scaturita questa realtà? Dovrebbero conoscere come la Chiesa ha tenuto conto del fenomeno e come lo ha anche soffocato, con la Controriforma, plasmando arte, scienza, spiritualità e politica (il barocco, la scienza nuova, ecc.);

– la medicina, ricordata da Tonini;

– il Novecento. C'è il pericolo (richiamato da Panebianco in un suo articolo sul «Corriere della Sera» del 3 marzo 1997) che diventi il terreno su cui gli insegnanti si eserciteranno con etichette anche inconsciamente ideologiche e di parte. Vanno dunque individuati i fondamentali di questo secolo: le guerre, il totalitarismo, la liberaldemocrazia. Ma anche le avanguardie, che hanno fatto esplodere l'ordine culturale esistente, introducendovi le tensioni dell'irrazionalismo, del relativismo, della nuova scienza.

Tutto il resto, per riprendere la metafora giornalistica utilizzata nella riunione passata, sono le «brevi». Ma questi fondamentali sono ciò che dà consapevolezza ai cittadini del futuro.

Tagliagambe ritiene che la sintesi proposta dal coordinatore aiuti ad individuare delle linee di convergenza.

Richiama l'intervento di Agazzi sulle scienze. Non va dimenticato che la stragrande maggioranza degli scienziati storici sono viventi. Quindi la scienza è una realtà ultracontemporanea.

Il senso di criticità, fornito dall'approccio storico e da quello epistemologico, va ulteriormente sostenuto, a suo parere, dalla componente tecnologica, intesa come ambito di innovazione continua e non come macchinismo. L'innovazione è criticità.

Nessun produttore di computer pensa di aver creato la macchina perfetta.

Una risorsa per rinforzare questa consapevolezza è fornita dalle applicazioni multimediali. In Italia, relativamente alla multimedialità, abbiamo esperienze più avanzate nelle discipline umanistiche e meno in quelle scientifiche. Ma va detto che la didattica interattiva mette in gioco un aspetto eversivo del modo più corrente di proporre scienza a scuola, perché fa vedere come si costruisce un oggetto scientifico in quanto modello e quali ne sono i presupposti linguistici e concettuali. In questo modo, per esempio attraverso la simulazione e le sue caratteristiche costruttive, l'oggetto scientifico viene spogliato della sua falsa oggettività fenomenologica. La legge scientifica viene non più rappresentata ma costruita. Le costruzioni virtuali potenziano gli oggetti reali. Tutto questo è criticità vissuta, non solo spiegata ma sentita, partecipata.

Citando Calvino (v. documento scritto fornito da Tagliagambe ai colleghi), va riconosciuto che l'impovertimento dei linguaggi è in primo luogo un impoverimento del mondo.

Le tecnologie moltiplicano i linguaggi, in tutta la loro ampiezza. La cultura del Novecento è caratterizzata da questa dimensione rivoluzionaria.

Sul versante etico, vanno create le condizioni perché maturi un rapporto di fiducia da parte dei cittadini nei confronti delle istituzioni. Fondamentale è dunque l'etica della responsabilità.

Pontecorvo ricorda che insegnare e apprendere non sono riprodurre quel che la cultura è, ma ricostruirla. Gran parte delle cose che qui sono dette risultano già presenti nella scuola, ma in modo episodico e sparso.

Ci si chiede, qui, di indicare delle priorità, di individuare delle scelte di fondo: che cosa deve essere appreso operativamente da tutti, quando e come. In una certa misura, siamo proiettati a pensare alla scuola che fornisce le basi, e le dà attraverso la cultura, intesa come mediazione. Prima dobbiamo pensare a questo, poi sarà opportuno passare ai livelli successivi. Non ci interessa dire quel che pochi sapranno ma quel che tutti dovranno sapere e fare; ci interessa dire quel che la scuola dà a

tutti e quel che può offrire come opzione supplementare (che si trova anche nel mondo circostante): è necessario dunque operare delle distinzioni.

Sul piano degli elementi di sintesi, va collocato, accanto alle scienze naturali, il ruolo delle scienze sociali e il contributo che esse possono offrire alla messa in discussione di rappresentazioni sociali persistenti, ritrovabili anche a livello di senso comune. Sarebbe un errore pensare ad un insegnamento di discipline (come psicologia, sociologia, economia, antropologia, ecc.), si tratta invece di fornire strumenti culturali con i quali far capire i sistemi produttivi e sociali. Anche in questo senso la storia andrebbe intesa come storia della cultura.

Riguardo al fondamentale delle lingue e dei linguaggi, occorre promuovere la riflessione sulla lingua, ciò che la tradizione affidava all'insegnamento del latino. La riflessione metalinguistica è essenziale, e dev'essere sviluppata anche sulla letteratura e sui linguaggi non verbali (l'arte, la musica, dentro le quali il ragazzo si deve muovere in modo consapevole, guidato alla scoperta delle grandi opere).

La filosofia come terreno comune deve risultare diversa da quella che si può proporre come opzione, come itinerario specialistico e disciplinare.

Si tratta di darsi il coraggio di scegliere. E quindi escludere, tagliare, dire di non fare. L'educazione è «a togliere» più che «a mettere».

Occorre rimotivare gli insegnanti, valorizzando i loro compiti di progettazione e fornendo loro adeguati materiali e risorse.

Borgomeo interviene sul punto 1.3 dello schema, relativo al tema lavoro, sul quale alla scuola si fanno tante accuse. Ritieni che:

– è un errore identificare il compito della scuola nei confronti del lavoro con l'esigenza della specializzazione professionale. Si tratta invece di creare le condizioni per un adeguamento delle conoscenze e delle competenze alla flessibilità dell'offerta. È dominante ancora il messaggio che i giovani lavoreranno per qualcuno e assai meno è promosso un impegno di responsabilità personale (cita in positivo esperienze di for-

mazione all'autoimprenditorialità). Generalmente ci si prepara a scuola accumulando conoscenze tutte in una volta, nell'attesa di «sistemarsi»;

– è necessario creare un diverso senso di responsabilità nei confronti del lavoro e della ricerca di lavoro. Occorre trasmettere una concezione diversa di ciò che si intende per «diritto al lavoro».

Vegetti [riproduco qui la sintesi scritta fornitami dallo stesso, che ringrazio].

1. Anche se ciò cade fuori dall'ambito delle competenze della commissione, si esprime preoccupazione per la precocità della decisione da assumere a 13 anni circa l'eventuale destinazione professionale degli studi; questa decisione rischia di non rispecchiare tanto i talenti individuali, quanto la condizione sociale delle famiglie.

È tanto più necessario che il «biennio di orientamento» (13-15) includa percorsi di studio comuni indispensabili alla formazione di una personalità critica (cioè dotata delle competenze minime necessarie alla comprensione dell'ambiente di vita e all'interpretazione dei messaggi che vi circolano).

2. Fra queste si indicano:

2.1. lo studio della storia non come sequenza cronologica di eventi ma come comprensione delle strutture e del funzionamento delle grandi formazioni economico/sociali/culturali (cioè orientato antropologicamente). Esempi: la cultura della polis antica; la civiltà islamica; la società feudale; le società liberali e/o democratiche dell'Ottocento; i sistemi capitalistici e socialisti del Novecento.

2.2. lo studio di tematiche filosofiche non nel senso della storia della filosofia (da riservare all'ultimo triennio) bensì:

2.2.1. questioni etiche, non nel segno dell'insegnamento di un'etica di Stato ma della capacità di comprendere la struttura e le forme di validazione delle argomentazioni di valore, di giustizia e simili, a partire da questioni elementari/fondamentali (diritti/doveri, cittadinanza, bioetica);

2.2.2. questioni di verità, nel senso di comprendere in generale la struttura dell'argomentazione (logica, retorica, propagan-

da) e le sue condizioni di verità/plausibilità (anche qui a partire dai linguaggi argomentativi diffusi).

3. Nel triennio superiore l'insegnamento filosofico potrà diventare diacronico, secondo gli assi già indicati dalla commissione Brocca, e integrato con elementi di storia delle scienze e di epistemologia storica (lavoro comune fra insegnanti di diverse aree disciplinari).

4. È decisivo a questo punto il problema della riqualificazione sociale e culturale dell'insegnamento. Essa passa da incentivi economici ma anche da una riapertura (nel doppio senso) dei transiti tra università e scuola secondaria: generalizzazione dell'impegno dell'università nella scuola secondaria, e accessibilità sistematica dei centri di ricerca universitaria da parte degli insegnanti (stages, ecc.).

5. La riforma della scuola secondaria comporterà in ogni caso di prolungare a 5 anni la durata degli studi nelle facoltà umanistiche.

Ginsborg, unico «straniero» della commissione, professore inglese impegnato nell'Università italiana e con figli frequentanti la scuola statale italiana, fornisce alcune indicazioni di lavoro suffragate da comparazioni dirette.

Metterebbe al primo posto della lista delle priorità la questione della capacità di scrivere. Il sistema scolastico inglese fornisce questa capacità ai ragazzi, quello italiano no. Richiama la tragedia di tanti studenti universitari incapaci di scrivere in forma sintetica e chiara. Bisogna reagire a questa forma di analfabetismo, considerato che l'oralità (vedi lo stile degli esami accademici) non può fungere da sostituto della scrittura.

Poi c'è il problema delle lingue, e delle lacune di un insegnamento che tra l'altro, al liceo, si interrompe precocemente. Occorre sviluppare nei ragazzi la capacità di scrivere e conversare in modo basilare con altre lingue.

Senza questi due elementi non c'è Europa.

Concorda con Pontecorvo sull'insegnamento come arte del tagliare. Il sistema enciclopedico non può reggere e con esso non

può reggere la ciclicità ripetitiva dell'insegnamento storico: sono esempi di pratiche antieducative. Ciò è strettamente connesso al discorso dei manuali: se restano come sono uccidono, perché non coinvolgono i ragazzi. Il manuale non dà la storia, cioè il racconto di quanto è successo, ma un'esposizione meccanica (da ricalcare) dei fatti e dei dati. È questo il modo più semplice per uccidere la storia: escluderla dalla grande tradizione internazionale della divulgazione scientifica.

Sottolinea l'importanza di una pratica progettuale della quale siano responsabili gli stessi ragazzi. Imparando il manuale non si acquista responsabilità.

Questo per la parte negativa. C'è comunque del positivo, che non trova corrispondenza nel sistema inglese. Là manca del tutto la formazione filosofica. Qui c'è, e andrebbe ulteriormente sviluppata sia sul versante etico sia su quello della promozione del pluralismo delle idee.

Nella prima riunione il Ministro ha sottolineato l'esigenza di valorizzare il ruolo delle famiglie. Su questo punto occorre riflettere e agire seriamente, al fine di sviluppare l'idea di scuola come collettività. A questo proposito, sono da promuovere tutte quelle attività che non rientrano nei curricula ufficiali ma che rinsaldano il rapporto fra scuola e società (per esempio la pratica del giornalino), e dove genitori e ragazzi fanno qualcosa assieme. L'esperienza degli organi collegiali è da riconoscere come fallimentare.

Alcune osservazioni sul metodo di lavoro. Non possiamo mettere tutto nella scuola. Al contrario, dobbiamo scegliere alcuni punti fondamentali, forti, evidenti. Il consiglio è di evitare formulazioni ambigue, non discriminanti, come quella che compare al punto 2.1. Sui punti condivisi dobbiamo essere molto chiari.

Cogliati Dezza ritiene che non si debba esaurire tutta l'azione formativa in aula, né nei saperi; inoltre vede il rischio che qui si parli solo dei livelli superiori.

Nei suoi aspetti fondamentali la scuola deve sviluppare la capacità di stare dentro il territorio, deve farsi carico del senso di appartenenza ad una comunità sociale (nella quale agiscono comunque degli elementi di identità locale). Ciò anche sul versante culturale. Il patrimonio artistico deve esser sentito come cosa pubblica.

Le due esigenze della riorganizzazione degli spazi istituzionali (nella direzione di una maggiore flessibilità e dell'apertura alla ricerca) e della sostenibilità ambientale dello sviluppo (secondo criteri di coerenza tra conoscenze, comportamenti, valori) debbono creare le condizioni perché si impari a prendere decisioni in condizioni di incertezza.

Riprendendo le indicazioni di Pontecorvo sui docenti ribadisce la necessità di rimotivarli, non come trasmettitori di conoscenze ma come ricercatori in prima persona.

Portolano, da insegnante di greco e latino (non di latino e greco, dizione impropria) si dichiara d'accordo con l'esigenza di promuovere la cultura classica anche indipendentemente dalla mediazione delle lingue morte, che rischia di fungere da diaframma. La ricerca mostra che il possesso linguistico tradizionalmente promosso dalla scuola va rapidamente perduto.

Nichetti nota che le cose semplici indicate da Ginsborg, con cui concorda, sono difficilissime da attuare. Nell'Ottocento non c'era bisogno di quelle cose (scrivere in modo chiaro, usare le lingue straniere, comunicare con gli strumenti adeguati), oggi sì. E sono appunto i fondamentali.

Riguardo al Novecento, è dell'idea che la proposta non vada banalizzata con il solo riferimento alla storia dei rapporti politici e degli avvenimenti. Questo secolo ha visto nascere e svilupparsi la luce elettrica, la radio, il telefono, tutti elementi che hanno rivoluzionato il mondo totalmente.

Altri, impegnati sui programmi, dovranno entrare più analiticamente nel merito. Noi, qui, vogliamo ribadire che la scuola deve saper fare i conti con i linguaggi della fine di questo, non dell'altro secolo.

I bambini di dopo Internet, TV, telefono non sanno nemmeno immaginare il mondo che c'era prima. Noi adulti riusciamo a cogliere il loro?

Per la prima volta bambini e ragazzi sanno più dei loro insegnanti. La rivoluzione tecnologica è arrivata a loro e non a chi provvede alla formazione (l'insegnante è nato prima, troppo).

Se affrontiamo il Novecento in questa chiave, puntando sui

linguaggi, diventa cruciale la ricerca del modo con cui interessare e coinvolgere i ragazzi, il modo di parlar loro.

Lamenta che la commissione non sia sostenuta da un'adeguata azione di stampa. Leggendo le scarse e banalizzanti notizie dei giornali, la gente immagina che ogni membro della commissione sia lì a difendere la scuola professionalizzante nell'area che gli è propria. La sua presenza personale è stata interpretata come scelta di costruire una scuola per registi cinematografici.

Damiani invita i colleghi a discutere più animatamente, anche prendendo posizioni scomode. Riguardo al punto 3.5 si impegna a fornire delle integrazioni.

Maragliano fornisce alcune indicazioni sul proseguimento del lavoro, riportate nella sezione conclusiva del presente documento.

Il sottosegretario Soliani invita la commissione a misurarsi sulle possibili convergenze, come quelle emerse nella seconda parte dei lavori odierni. Occorre prestare attenzione alle generazioni future, quelle che partono da qui. La saggezza dei saggi deve esercitarsi anche su ciò che verrà dopo il Novecento. Si dovrà agire in modo che il discorso resti aperto alla discussione successiva e al coinvolgimento della società tutta, che sarà messa nelle condizioni di discutere.

INDICAZIONI PER IL PROSEGUIMENTO DEL LAVORO

Riporto qui, per vostra comodità, la scaletta dei possibili temi di convergenza già fornita con il precedente documento. Accogliendo le indicazioni di Ginsborg, ho cassato il punto 2.1.

1. Gli scenari sociali entro i quali dovrà operare la formazione, e che trovano impreparata la scuola attuale, in particolare:

1.1. la cultura mondo, e al suo interno il problema del passaggio da un modello di scuola nazionale al modello di una scuola europea che non neghi la specificità dell'identità internazionale del nostro paese;

1.2. la pluralità delle lingue e delle culture, ma anche delle civiltà, delle religioni, delle abitudini di vita e al suo interno l'esigenza di individuare un terreno etico comune;

1.3. le trasformazioni in atto nel mondo del lavoro, e l'esigenza di trovare collegamenti tra la socializzazione scolastica e quella che avviene fuori della scuola;

2. le coordinate di una nuova scuola, vale a dire:

2.1. l'esigenza di creare un clima didattico nuovo, sui versanti cognitivo affettivo e relazionale, anche attraverso l'introduzione delle macchine della conoscenza e dell'elaborazione;

2.2. la scelta di operare un forte ridimensionamento-alleggerimento dei contenuti disciplinari;

2.3. lo sfoltimento dei libri di testo e il conseguente arricchimento degli strumenti da mettere a disposizione degli insegnanti;

3. il metodo e le scelte che il lavoro della commissione sta assumendo, nell'individuare gli spazi culturali della scuola:

3.1. il recupero e l'aggiornamento della tradizione classica, non necessariamente legata alla mediazione delle lingue latina e greca;

3.2. la valorizzazione delle competenze legate agli usi funzionali della lingua scritta, al di là della sua tradizionale collocazione scolastica;

3.3. l'esigenza di dare funzionalità e visibilità sociale agli insegnamenti scientifici;

3.4. la scelta di accogliere la tecnologia come ambito e strumento di conoscenza, nonché di valorizzazione dei rapporti fra scuola e mondo del lavoro;

3.5. l'apertura ai linguaggi sonori e iconici e quindi al complesso delle arti, in una chiave che non sia professionalizzante o banalmente tecnica;

3.6. la prospettiva di far centro sul Novecento e sulle modalità di pensiero e sugli stili operativi che sono propri della nostra epoca;

3.7. la possibilità di investire sulla circolazione di un inglese di tipo veicolare;

3.8. l'investimento sulla disponibilità e sul senso di responsabilità intellettuale e morale dei docenti;

3.9. la promozione delle competenze, delle conoscenze e degli interessi personali di bambini e ragazzi.

Mi aspetto, dai colleghi, contributi di due tipi:

– uno, che chiamerei redazionale, mira ad articolare il documento comune, rendendo più ragionati, evidenti e discriminanti i punti della scaletta;

– l'altro, più generale, risponde alla possibilità di sviluppare, anche con elaborazioni personali, alcuni aspetti trasversali, di ampia portata culturale. Per parte mia, sviluppando il punto 3.6 sul Novecento, mi impegno a stendere alcune brevi considerazioni sul rapporto fra logica reticolare e curricolo, secondo un approccio che non vuole essere di contrapposizione di principi – pericolo gravissimo che si corre ogni volta che nell'agone scolastico si affaccia un tema di forte attrattiva – ma tiene conto dell'esigenza di fare della scuola uno spazio di tensione fra due poli, quello della costruzione-condivisione (comunque vincolante) di saperi metodologici comuni, che non potranno non essere trasmessi e accuratamente verificati, e quello del libero movimento dentro il territorio delle esperienze e delle conoscenze individuali. Come all'adulto si chiede di andar oltre la logica testuale, al ragazzo ipermediale si deve chiedere di maturare una adeguata consapevolezza delle logiche testuali. Sia in senso reale, sia in senso metaforico.

Nel ricordarvi il calendario dei due ultimi appuntamenti

martedì 18 marzo

martedì 8 aprile

vi invio i miei più cordiali auguri di buon lavoro.

VERBALE DELLA QUARTA RIUNIONE
18 MARZO 1997

a cura di Roberto Maraglino

Cari colleghi,

eccovi la traccia del quarto incontro e le indicazioni per la fase conclusiva del nostro lavoro.

RIUNIONE DEL 18 MARZO 1997

Nell'aprire la riunione Maraglino illustra il testo da lui predisposto («Verso il documento comune», qui riprodotto in Allegato). La silloge proposta tiene conto di alcuni dei contributi redazionali pervenuti e documenta il lavoro fin qui fatto, collettivamente, in vista di un testo comune che possa riflettere le convergenze maturate. È dell'idea che si possa arrivare, con la riunione dell'8 aprile, ad un «testo concordato» e che sia opportuno evitare la pratica degli emendamenti e delle votazioni.

Invita i colleghi a collaborare all'attività redazionale, e propone di dedicare un tempo supplementare di 15-20 giorni, dopo l'ultima riunione, perché chi vuole possa fargli pervenire considerazioni personali sul documento stesso e sul complesso del lavoro. Anche queste «aggiunte» saranno incluse nella cartella di documenti da trasmettere al Ministro (e nel successivo ipertesto).

Invita i colleghi a fargli pervenire al più presto una decina di righe di autopresentazione, da includere nei materiali. Ciò per la semplice ragione che i materiali viaggeranno al di là dell'area de-

gli addetti ai lavori: è dunque buona norma di democrazia dell'informazione dare ragguagli su chi li ha predisposti.

Si augura poi che i membri della commissione vorranno partecipare, nelle forme che riterranno più opportune (sui giornali, sui periodici specialistici, etc.) al dibattito che si svilupperà attorno ai temi del nostro lavoro. Ritiene che in ogni caso l'insieme dei materiali prodotti servirà a tranquillizzare quanti (come gli artisti e gli storici dell'arte, che hanno appena sottoscritto un appello al Ministro), non sentendosi rappresentati nella composizione della commissione, temono ben più gravi esclusioni culturali.

(Per indicazioni più specifiche sul proseguimento delle attività si rimanda al testo che segue la presente traccia).

Radicati ammette di non ritrovarsi in nessun modo nella scialletta (vedi il testo base della silloge allegata). Cosa si intenderebbe per «ragazzo ipermediale»? Cosa significa richiamare la tradizione classica al di fuori della mediazione del greco e del latino? Cosa vuol dire far centro sul Novecento?

Non potrà mai approvare un testo simile, che risulterebbe intraducibile in lingua inglese. E non comprende le ragioni di tanta fretta di concludere. Se con la dizione «ragazzo ipermediale» si vuol far riferimento alle macchine, occorrerà essere chiari: contesta che queste possano essere designate come «macchine del pensiero», e che i ragazzi sviluppino un pensiero attraverso il loro uso. Non può essere elusa, considerando la povertà di espressione di tali ragazzi, l'esigenza di sviluppare e rinforzare la capacità di scrivere, come avviene in altri paesi. È poi sorpreso dall'entusiasmo dei non scienziati per la scienza. Condivide le posizioni di Agazzi in merito al rilievo da dare alla storia e alla filosofia della scienza, ma l'epistemologia, il relativismo, ecc. non sono scienza. Per criticare bisogna prima imparare. Non c'è una via regia per il sapere scientifico.

Tranfaglia ritiene che su due punti si debba fare assolutamente chiarezza.

Primo: se la commissione intende pervenire ad un documento unitario, un testo sintetico che rifletta le opinioni di una larga maggioranza; oppure se preferisce concludere i lavori con una se-

rie di contributi personali. Secondo: la necessità di superare l'ottica licealistica. Nel sistema scolastico nazionale i licei rappresentano una componente statisticamente minoritaria. È opportuno che all'interno dell'indirizzo umanistico si affronti costruttivamente il problema di rilanciare lo studio delle lingue classiche, ma questa scelta non può essere vincolante per l'intera scuola.

Riguardo all'insegnamento scientifico, non si vuole che tutti i ragazzi diventino scienziati, però è necessario che sia loro fornito un approccio storico e critico alle scienze.

Sul problema Novecento, l'esigenza di riconoscergli una centralità non deve riguardare solo la storia in senso stretto, ma anche tutti gli aspetti di «ricostruzione della società» (l'arte, la letteratura, etc.).

Maragliano chiarisce che, da parte sua, e dei molti membri della commissione che hanno offerto contributi al lavoro redazionale, si punta ad un documento comune che risulti il più possibile unitario.

Ma non si potrà pretendere che esso sia sottoscritto da tutti. Ad ognuno sarà data libertà di sviluppare ulteriormente delle considerazioni critiche di tipo personale o anche delle linee di approfondimento. Tutto ciò darà ulteriore corpo alla confederazione di testi da trasmettere al Ministro, retta, si augura, dalla intelaiatura del documento concordato, necessariamente sintetico.

Il ministro Berlinguer ritiene che una commissione come questa avrebbe difficoltà a riconoscersi totalmente in un testo vincolante, e che sia da evitare la pratica degli emendamenti. Ciò che serve alla discussione nella scuola e nel paese è un insieme di materiali di sollecitazione culturale. Se la commissione si potrà riconoscere in una griglia, tanto meglio. Ma l'impegno dell'amministrazione sarà di far conoscere la griglia e i materiali. Invita a prendere in attenta considerazione il tema della formazione artistica.

De Mauro concorda con l'esigenza di chiarezza prospettata da Radicati. Se si arriverà a dei nuclei di concordanza, le formulazioni adottate dovranno essere comprensibili a tutti. Si tratta di di-

re con chiarezza anche cose che possano suonare impopolari: riguardo al problema della cultura classica si potrebbe auspicare che «i grandi scrittori e filosofi del mondo antico siano largamente letti in tutte le scuole, restando nei classici l'obbligo di sapere bene il greco e il latino».

Dove c'è convergenza si dicano le cose «in volgare», in modo da farsi capire anche dai ragazzi della scuola.

Richiamando il testo da lui presentato, propone tre aree per l'intera formazione, e le indica come parametri su cui testare le abilità degli allievi al termine dei cicli: 1) l'area del controllo della parola (leggere, scrivere ma anche parlare nelle ormai assai diverse situazioni), che riguarda tutti e tutte le attività; 2) l'area degli ordini di grandezza (la capacità di misurare, di confrontare misure, di leggere tabelle e grafici, magari costruirli); 3) l'area dell'operatività e della manualità, propria delle competenze produttive, che sono antropologicamente primarie. Si tratta di insegnare a mandare ad effetto le cose che si sanno, non certo secondo la logica dei manuali. Guai se il cinema entrasse nella scuola come manuale di storia del cinema; se entra, deve entrare anche come pratica operativa. Lo stesso ragionamento vale per la musica.

Ginsborg ritiene si debba lavorare seriamente ad un documento comune, che chiarisca le priorità della formazione. Lo si può fare partendo dal testo base.

Da parte sua, propone alcuni aggiustamenti.

Il punto 1.1 non gli sembra sufficiente. Non si può parlare solo di uno scenario sociale, ci dev'essere anche il riferimento esplicito ai contesti socioeconomici e politici (né basta, a questo proposito, il richiamo al lavoro del punto 1.3). Siamo in presenza del primo tentativo serio di riedificare la scuola dopo la riforma fascista: ciò su cui ci si impegna è una riforma nella democrazia e per una società democratica. È in questa ottica che ripensiamo i saperi della scuola.

Il punto 1.2 deve essere riscritto in modo radicale. In gioco non c'è solo la pluralità delle lingue, delle culture, etc. (questa è la pluralità tipica di una società democratica, e non di una autoritaria), ma anche e soprattutto l'esigenza di educare alla democrazia,

coinvolgendo i ragazzi nei meccanismi del suo funzionamento. Qui rientra il discorso proposto dal testo di Tabucchi sull'educazione civica, da intendersi appunto come educazione democratica e non come studio astratto del testo della Costituzione. Il nostro, ribadisce, è un lavoro politico di portata generale.

Sul punto 1.3, relativo al lavoro, accetta la riscrittura proposta da Tranfaglia. Ma andrà ripreso in modo più esplicito il tema sollevato da Callieri della responsabilità individuale riguardo al lavoro (non si va a lavorare per qualcuno, e poi qui c'è da sottolineare il riferimento alla gloria italiana rappresentata dalla forte tradizione del lavoro autonomo e dell'imprenditorialità individuale).

Occorre far maturare nei ragazzi il senso di responsabilità, anche collegato a progetti personali da realizzare a scuola: ognuno dovrà sentirsi responsabile di un suo progetto.

Anche questa è educazione alla democrazia.

Del punto 2.1 non lo convince la connessione tra affettività e macchine della conoscenza. I due aspetti vanno separati.

Riguardo al problema 2.2, dei libri di testo, si dice troppo poco. Occorrerà indicare percorsi educativi alternativi. Per esempio, nella storia, è possibile andare al di là dei manuali usando testi di buona divulgazione scientifica, ben scritti, che coinvolgano i ragazzi anche con le dimensioni della narrazione, e inserendo nel quadro delle attività i progetti individuali da realizzare.

La sezione 3, dedicata ai contenuti, va riordinata. Suggestivo di partire da ciò che De Mauro ha chiamato controllo della parola. È il caso di andare contro tendenza: i mass media sono il nemico del controllo della parola, dunque occorre rinforzare questo tratto tradizionale della scuola, che rischia di andare perso nella modernità.

I punti 3.3 e 3.4 potranno essere fusi. L'insegnamento scientifico è il punto dolente del nostro lavoro. Dobbiamo aprire nuove prospettive, come ci ha invitato a fare Agazzi e come Pontecorvo (con la quale concorda anche a proposito delle scienze sociali) ci ha suggerito a proposito della storia.

La formula sull'inglese veicolare adottata nel punto 3.5 lo lascia perplesso. Ci sono livelli diversi di formazione e non vanno appiattiti. Per le superiori si dovrebbe puntare a svilup-

pare competenze molto avanzate, come avviene nei paesi scandinavi.

Propone di andare contro tendenza anche a proposito della musica. Si tratta di investire sulle età precoci e di non evitare l'insegnamento della notazione.

Damiani riprende le considerazioni di De Mauro, ritenendole perfettamente adeguate all'area musicale. Si dovrà far entrare i ragazzi nella musica, anche prescindendo dalle conoscenze tecniche.

La musica si fa con il corpo, con l'intelligenza del corpo (richiama il testo di Bettini). Riguardo al tema della formazione del gusto, cita il passaggio del testo di Nichetti dedicato alla critica del linguaggio pubblicitario.

Radicali propone di ragionare sul concetto di flessibilità. Sbaglieremmo se pensassimo di voler dare tutto a tutti. La scuola dev'essere flessibile. Non tutti i ragazzi si interessano di musica e non tutti dovrebbero impararla.

Bernardini ritiene che il più delle volte, nel parlare di scienze, si abbia come riferimento solo la formazione superiore. E questo è un errore. Riferisce della sua esperienza decennale con i bambini di 3-6 anni, che ha trovato assai simili ai suoi colleghi ricercatori: curiosi, senza pregiudizi, capaci di affrontare problemi con disinvoltura. Quando questi stessi bambini passano all'elementare cominciano ad essere indottrinati, cosa che toglie loro le forze e produce sofferenza alla didattica. La sua personale vocazione di fisico non è maturata sui libri scolastici ma su un testo di divulgazione che presentava problemi, non soluzioni. Certo, le scienze hanno bisogno di chiarezza linguistica, ma il metodo adottato nei manuali per introdurla, con la loro inaccettabile pederanteria, con i pesanti schematismi che mai potrebbero entrare nel discorso comune, non è quello giusto.

Dobbiamo seguire l'esempio di altri. Cita il caso dell'Olanda, dove il Ministero finanzia un istituto di ricerca che si occupa di come rendere praticabili i nuovi indirizzi dell'insegnamento matematico. Noi non abbiamo nulla di simile. Lo stesso vale per la musica. Sempre in Olanda, i bambini fanno grande pratica di

strumenti, anche partecipando ai complessi orchestrali delle scuole.

Dobbiamo imparare dai bambini, che anche in assenza di linguaggio lavorano sulle rappresentazioni mentali (rapporti, correlazioni, etc.: le cosiddette inferenze fisiologiche).

Dalla rappresentazione alla parola, questo è l'itinerario classico di tutte le attività di conoscenza. Ma non è così nell'insegnamento scientifico tradizionale, dove si procede in modo inverso: si inizia dalla scrittura (con quei manuali già abbondantemente sottoposti a critica, i principali responsabili dell'insegnamento dogmatico delle scienze), e questa raramente entra nel parlato corrente e quindi nel pensiero. È un percorso innaturale. Dobbiamo prendere le mosse dal fatto che i bambini presentano livelli di astrazione impensabili per un adulto, basati appunto sulle inferenze su ricordate e sulla costante applicazione di tecniche produttive, e che la fenomenologia del mondo che ne viene, se opportunamente valorizzata dalla scuola, potrebbe costituire la base su cui innestare l'approccio epistemologico e quello storico alle scienze.

È d'accordo con Radicati: le macchine sono supporti, non servono per pensare.

Si faccia attenzione a non dare ai bambini, incapaci di attribuire valore di verità ai discorsi, elementi di pensiero mitologico.

Tonini, riandando alla sua personale esperienza di docente, attira l'attenzione sulla colossale ignoranza degli elementi di base di psicologia del ragazzo che caratterizza l'azione di tanti insegnanti.

La responsabilità dei molteplici casi di ragazzi psicotici e ragazze anoressiche non può essere direttamente attribuita alla scuola ma è indubbio che essa può far molto per aiutare gli individui in difficoltà psichica. Non tutti i ragazzi sono uguali e quelli che soffrono di situazioni di crisi e di disagio familiare sono i più esposti al turbamento e all'aggressività (cita la preoccupante situazione inglese, caratterizzata da una crescita dei fenomeni di delinquenza minorile).

Il disadattamento al futuro è una delle piaghe della nostra società, e della scuola al suo interno.

Si fa poco per aiutare il giovane a crescere come uomo, dotato di gusto. È possibile essere professionisti della formazione senza avere conoscenze sull'età evolutiva? I ragazzi di oggi sono più disponibili di quelli di ieri, ma anche più fragili. Il professore che insegna la sua materia ma non aiuta il ragazzo a conoscere se stesso rischia il fallimento.

Pontecorvo invita a pensare ad una scuola che serva a tutti ma non escluda elementi di opzionalità. Il problema è di mettere i ragazzi nelle condizioni di scegliere, di capire le alternative in gioco. Di qui l'esigenza di ampliare e solidificare la formazione di base. Va dunque sottolineata la differenza tra formazione di base e formazione successiva. Su questo il documento deve esprimersi in modo esplicito, eventualmente in una sezione preliminare: il problema della chiarezza del linguaggio non va sottovalutato, pena l'impossibilità di essere capiti da tutti. Dunque, dobbiamo puntare ad una solida formazione comune e poi ad opzioni altrettanto concrete. In caso contrario si riprodurrà il fenomeno della determinazione socioculturale degli studi, cioè l'influenza del contesto familiare sulle scelte curriculari.

Condivide l'articolazione in tre livelli proposta dal documento di base. Ed è importante ribadire che ci sono stati tanti tentativi di cambiare la scuola e mai uno di ripensarla nel suo insieme, avendo per riferimento una società democratica. L'educazione alla democrazia, intesa anche come capacità di leggere i giornali e contestarli se necessario, di conoscere i concetti e non solo le parole dell'economia, dev'essere al centro di questo progetto. Riguardo alle abilità fondamentali, va messa al primo posto quella legata agli usi funzionali della lingua, anche parlata (il diritto alla parola è esercitato nella nostra scuola in modo molto formale); considerando la mole di testi da leggere, è evidente che ci si deve impegnare a insegnare a leggere tutti i tipi di testi, e che questo è un problema di tutti gli insegnanti. Ma anche gli stessi strumenti testuali debbono essere rivisti. Occorre liberare la scuola dall'imposizione di adottare un libro di testo.

Qui abbiamo parlato poco di matematica e soprattutto della funzione formativa esercitata in questo settore dalle esperienze extrascolastiche, che spesso non si integrano o addirittura config-

gono con quelle scolastiche. Si apprende, fuori della scuola, con modalità diverse da quelle scolastiche (vedi Maragliano), cioè attraverso procedimenti induttivi sostenuti da circuiti di socializzazione e dall'uso delle tecnologie. La conoscenza è distribuita non solo nelle menti ma anche nelle situazioni, negli strumenti. Bisogna dare legittimità scolastica a queste forme di sapere, per esempio con la musica, il teatro, etc., tutte attività che richiedono una intenzionalità collettiva, un accordo, un qualcosa che si faccia assieme. La musica d'insieme e il suo includere e armonizzare i ruoli degli strumentisti può fungere da metafora per designare un approccio generale alla formazione: un accordo implicito tra le parti lo si costruisce solo attraverso una lunga pratica. Così dovrebbe avvenire nelle attività di progetto, con responsabilità individuali nel quadro delle responsabilità del gruppo (qui è cruciale il ruolo del docente, che deve saper guidare una ricerca di gruppo, con tutte le individualità che la caratterizzano).

Crespi pensa che debba essere sdrammatizzato il problema del documento comune.

Non lo si deve concepire come un blocco di definizioni programmatiche, ma come l'identificazione di alcuni nuclei problematici su cui registrare convergenze (e dare atto della diversità di posizioni). Se il documento viene accolto senza troppi problemi dalla commissione, bene. Altrimenti figurerà come la legittima ed esplicita interpretazione di qualcuno.

Riguardo al problema della preparazione psico-sociologica degli insegnanti, ritiene che si debba dar loro gli strumenti necessari a far capire la centralità dei temi dell'identità individuale, dell'autostima, della promozione dell'autonomia e a conoscere le dinamiche di gruppo, avendo consapevolezza del loro impatto con le diverse situazioni: quindi, le nozioni psicologiche di base per cogliere il senso dei comportamenti individuali, quelle sociologiche per interpretare i fenomeni collettivi, in vista della promozione del senso di collaborazione e del rispetto verso l'altro (senza escludere gli elementi di competitività, che andranno valorizzati e incanalati). La scuola è prima di tutto attività comune. Si tratta di capire assieme che cosa si studia e perché la si studia. Di qui il rilievo assunto dal metodo di insegnamento. Sono tutti ele-

menti che dovrebbero contribuire ad attenuare le differenze oggi così forti (e visibili a livello universitario) tra i diversi indirizzi della scuola postobbligatoria.

Cogliati Dezza si rifà all'intervento di Borgomeo alla precedente riunione. Si parla sempre e solo di licei. Occorre uscire da questo vincolo. Inoltre non si deve pensare che tutto si risolva nell'aula, sulla base del rapporto verbale (e unidirezionale) tra docente e allievo.

A proposito del testo unitario, suggerisce di apporvi una premessa generale, che dia una risposta alla domanda che i più si fanno sull'utilità sociale della scuola. Non è problema, questo, che possa essere aggirato. Dobbiamo fare uno sforzo creativo e comunicativo per andar oltre la formula del «leggere, scrivere, far di conto»; ce ne vuole un'altra, altrettanto lapidaria ed evidente.

Ritiene centrale, in quest'ordine di idee, l'area della comunicazione, anche al di là della formulazione proposta da De Mauro (controllo della parola) e poi il piano di quelle competenze (legate anche alla responsabilità individuale e all'autoimprenditorialità) che mettono il giovane nelle condizioni di porre domande, prendere decisioni in situazioni di incertezza, sentirsi cittadino d'Europa non smettendo di essere partecipe della propria comunità.

Il sottosegretario Soliani raccomanda di pensare ad una scuola che costruisca la sua parte di futuro e invita a collegare l'essere della scuola con l'essere della società. Andrà sottolineata l'identità del nostro paese sul versante artistico.

Su quest'ultimo tema dell'identità artistica intervengono brevemente Cogliati Dezza per integrarvi le dimensioni del paesaggio, Crespi per ricordare come tale identità artistica sia maturata prima della modernità, ancora Soliani e Maragliano per rilevare come i suoi effetti siano riemersi in forme molteplici (Futurismo, cinema, design, moda) nel corso del nostro secolo.

Damiani chiede di disporre, nella riunione dell'8, di pochi minuti per mostrare come si possa star dentro la musica e far

musica consapevolmente, prescindendo dalla mediazione della tecnica.

PIANO DI LAVORO IN VISTA DELLA CONCLUSIONE

Stiamo tentando, con buone possibilità di riuscirci, un'esperienza di «scrittura collettiva», una sorta di redazione di gruppo.

Chiedo pertanto a tutti i colleghi di impegnarsi a stendere, partendo dal testo base e dalle osservazioni maturate nel corso della riunione qui documentata, dei brevi testi «in lingua volgare» (per dirla con le parole del linguista) da collocare nel futuro documento unitario, e più propriamente:

- nella premessa,
- nei punti fin qui stabiliti,
- in altri punti che si vorrà proporre.

Gli interventi redazionali (ed eventualmente anche quelli «liberi») mi dovranno arrivare (meglio se via e-mail; altrimenti, se non sono lunghi, anche via fax) al massimo entro la giornata di martedì 1° aprile.

Meglio, ovviamente, prima.

Conto di dedicare il 2 e il 3 aprile alla stesura di un'ipotesi di documento «concordato», quindi di potervelo inviare in tempo per la riunione finale dell'8 di aprile.

Dopo il varo del testo concordato, si consentirà a ciascuno (per altri 15 giorni) di aggiungere delle considerazioni personali, di carattere generale o anche particolare, che rientreranno comunque nell'ipertesto.

Il fascicolo dei lavori della commissione, nella sua versione cartacea, conterrà il testo concordato, tutti i testi trasmessi o pubblicati dai saggi, i verbali delle riunioni. La versione ipertestuale dei lavori della commissione, che sto progettando in forma di cd-rom, conterrà ovviamente tutti i documenti più gli inserti video tratti dalle interviste televisive concesse dai membri della commissione stessa (il servizio Rai comparso in «TV7» qualche settimana fa ed eventualmente altri: chi ne è a conoscenza me li segnali); ne

sarà possibile la consultazione per temi, autori, cronologia dei contributi, la stampa di singoli testi o parti di testi, la navigazione tramite collegamenti di varia natura, etc.

Prego tutti quelli che hanno inviato o intendono inviare messaggi (sia redazionali sia «liberi») di farmi avere al più presto una decina di righe di autopresentazione, da inserire nel fascicolo e successivamente nell'ipertesto.

Buon lavoro e arrivederci all'8 aprile, ore 16, per l'ultima riunione.

VERBALE DELLA QUINTA RIUNIONE
8 APRILE 1997

a cura di Roberto Maragliano

Cari amici,

come sapete la Commissione mi ha incaricato di preparare il documento di sintesi delle attività svolte.

Conto di consegnare al Ministro questo testo di sintesi, assieme al complesso dei materiali da noi prodotti collettivamente (verbali delle riunioni) e individualmente (lettere, contributi saggi, interventi redazionali in vista del documento di sintesi, articoli pubblicati su quotidiani, ecc.), entro la prima decade del mese di maggio.

Deciderà il Ministro se convocare una volta ancora la Commissione o no. E di questa decisione verrete tempestivamente informati.

È evidente che è interesse di noi tutti che il testo che come coordinatore consegnerò al Ministro sia il più possibile rispondente al confronto sviluppato dentro la Commissione e si sottragga al gioco delle «letture di parte».

Prego pertanto tutti coloro che sono intervenuti nell'ultima riunione e quanti non hanno potuto essere presenti di farmi avere entro martedì 29 aprile (o via fax al 06/4452642, o via e-mail «dip.scie.edu@tol.it»):

a) contributi di tipo redazionale, che arricchiscano, semplificino, articolino ulteriormente il testo del 4 aprile che voi tutti avete e rendano più fedele la sintesi che preparerò (per gli even-

tuali inserimenti nel testo, vi invito a specificare i punti di riferimento o suggerire l'eventuale introduzione di nuovi punti rispetto a quelli elencati nel testo del 4 aprile);

b) contributi personali di approfondimento e di valutazione del lavoro compiuto. Da parte mia, mi impegno a utilizzare tutti questi materiali e comunque ad inserirli nella voluminosa cartella dei materiali della Commissione.

Come ho già più volte detto, tale cartella verrà consegnata al Ministro inizialmente in forma cartacea per l'auspicata pubblicazione integrale e successivamente in cd-rom.

A questo proposito, ricordo a tutti coloro che hanno preso parte alle riunioni e hanno fornito documenti di trasmettermi, sempre entro la data sopra indicata, una breve scheda di autopresentazione. E ringrazio quanti l'hanno già fatto.

RIUNIONE DELL'8 APRILE 1997

Il Ministro Berlinguer si scusa del clima di concitazione che caratterizza la sua presenza alla fase iniziale dei lavori di questa seduta, concitazione dovuta alle complicazioni a tutti note della situazione politica. Per questa ragione dovrà abbandonare al più presto la riunione.

È dispiaciuto del fatto che il Presidente della Repubblica abbia annullato l'incontro previsto per oggi: desiderava conoscere direttamente i membri della Commissione e essere informato del loro lavoro. Certamente questo incontro avrebbe costituito un riconoscimento oggettivo dell'impegno della Commissione stessa.

Riguardo alla vicenda giornalistica che coinvolge il lavoro dei saggi, considera un rischio il fatto che alcuni giornali abbiano voluto anticipare (e sintetizzare arbitrariamente) il testo di un documento che la Commissione deve ancora discutere. Si augura che, raggiunto un sentimento di sufficiente approssimazione riguardo alla sintesi dei lavori, siano il più possibile evitate considerazioni parziali o imprecise.

Prevede che nella giornata odierna si potranno concludere i lavori della Commissione. Si parte da un testo ancora provvisorio.

C'è tempo e modo per sviluppare ulteriori considerazioni e affinare il pensiero dei singoli membri e del gruppo nel suo complesso. Se essi si riconosceranno nel testo, sarà cura del coordinatore consegnarlo integrato di tutte le opinioni raccolte nella giornata di oggi. Se questo non sarà possibile, sarà la Commissione a dare indicazioni sulla validità, sui tempi e sulla pubblicabilità di un testo di sintesi.

Personalmente, è soddisfatto del lavoro fin qui fatto e della risonanza pubblica che ha avuto.

È convinto che il confronto fra personalità così diverse abbia raggiunto alcuni elementi di sintesi che non era scontato prevedere e che sia possibile registrare, nell'attuale fase di elaborazione, un grande equilibrio.

E proprio riguardo a questo equilibrio intende sviluppare alcune considerazioni. Lo sforzo fatto dalla Commissione nel suo complesso è volto a delineare i saperi fondamentali ai quali sarà affidato il compito di preparare i nostri ragazzi in vista del loro ingresso consapevole nel mondo. Ne costituiscono elementi caratterizzanti l'esigenza di promuovere elementi di flessibilità educativa, e assieme ad essa l'esigenza di fornire una preparazione culturale che garantisca importanti risultati nel sostenere l'incontro dei giovani con il mondo del lavoro, facendo tesoro della nostra storia e degli apporti del presente.

In questo ambito è opportuno sottolineare un aspetto già presente nel documento di sintesi, ma che è il caso di richiamare ulteriormente: l'idea che la cultura è un bene in sé, a prescindere dalla sua funzione. È un bene di civiltà, al quale è affidato il compito di formare la persona nel suo complesso.

Alla luce di queste considerazioni è indubbiamente positivo il lavoro fin qui fatto dalla Commissione, sia sul piano metodologico sia su quello contenutistico.

Il compito del Ministro è di tradurre le indicazioni della Commissione in atti politici, e trarre le opportune conseguenze dalla discussione sviluppata. C'è molto interesse, da parte dell'opinione pubblica, per questo lavoro.

[Prima di lasciare la Commissione, il Ministro saluta individualmente i membri e raccoglie alcune impressioni; successivamente riprende la parola].

Prende atto che alcuni dei presenti non intendono concludere i lavori con un documento comune.

Personalmente è dell'idea che su una materia così delicata, legata al rispetto delle posizioni scientifiche e culturali, non sia il caso di costituire maggioranze e minoranze. Se la Commissione intende rinunciare ad un testo concordato è libera di farlo. Sarebbe assai controproducente diffondere un documento «parziale», rispetto al quale alcuni membri della Commissione si sentano in dovere di prendere pubblicamente le distanze. Ed è certo più opportuno, se le cose stanno così, incaricare il coordinatore di stendere una sua sintesi, che tenga conto della varietà delle opinioni e delle posizioni e che sia accompagnata dai contributi di tutti.

Non ci possono essere costrizioni, in questa materia. La cultura è una perenne disputa, e questo è anche un suo merito.

Invita dunque la Commissione ad individuare il metodo per il confronto e per il suo esito; e a farlo oggi, nella presente sede. Spetterà ad altri, successivamente, decidere per la parte politica.

Maraglino fornisce indicazioni sull'itinerario seguito nella preparazione della bozza di documento comune e mette a disposizione dei presenti i materiali redazionali fatti pervenire dai colleghi entro la data pattuita del 1° aprile scorso. Altri testi, pervenuti successivamente, sono comunque disponibili e rientreranno nel fascicolo finale dei documenti prodotti dalla Commissione, assieme ai supplementi di elaborazione che matureranno nel corso della presente riunione e nel corso delle prossime settimane.

Riguardo al problema delle anticipazioni (improvvide) fatte dalla stampa, propone che non ci si dedichi al pericoloso e tutto sommato inutile gioco della ricerca delle responsabilità ma si veda, nell'incidente, il segnale di un grosso interesse dell'opinione pubblica per i lavori della nostra Commissione.

Ritiene che occorrerà trovare un punto di equilibrio tra il rispetto delle diverse opinioni interne e l'esigenza di dare risposta alle richieste di informazione che vengono dal di fuori.

Riguardo all'ipotesi che il documento di sintesi sia firmato solo dal coordinatore, teme il rischio di un indebolimento della portata e della legittimità culturale delle proposte lì contenute.

Tranfaglia è dell'idea che non si debba elaborare e far conoscere un documento comune solo per le esigenze dell'opinione pubblica. Dunque, si tratterà prima di tutto verificare dentro il gruppo se la possibilità di un tale documento sia effettivamente praticabile.

Personalmente, ritiene che nella sua forma attuale il testo risulti eccessivamente lungo e ridondante, talvolta anche ripetitivo (per esempio a proposito dei temi della multimedialità).

Sul versante della storia si dovrà essere più chiari e articolati, evitando ambiguità come quelle che trova nel passaggio dedicato al problema della ciclicità (o si è per il sì o si è per il no). La sezione dedicata al Novecento non gli sembra sufficientemente elaborata.

Riguardo poi alla questione dell'enciclopedia nota una contraddizione tra quanto si sostiene al punto 0.3 e quanto è contenuto nel punto 2.1.

Relativamente all'educazione civica e al punto 3.4, considera passibile di equivoci il riferimento all'iconoclastia: sarà il caso di eliminarlo o spiegarlo meglio.

Il documento guadagnerebbe dall'essere asciugato e reso più esplicito. Dopo questo lavoro, potrebbe e dovrebbe essere un documento comune.

Reale è preoccupato dall'assai basso livello di discussione pubblica sui temi contenutistici della scuola (cita a questo proposito un articolo dell'ultimo numero de «La rivista dei libri»), Di qui la rilevanza di un documento unitario della Commissione, per il quale però suggerisce di posporre l'attuale premessa, mettendola in coda alle considerazioni di metodo e di contenuto scolastico. Nel merito, ritiene che debba essere ulteriormente rinforzata la promozione delle competenze di lettura e di scrittura.

Vegetti ritiene che sarebbe un grave errore rinunciare a diffondere un documento che raccolga in modo felice quanto si è elaborato e discusso nei lavori della Commissione. Considera il testo preparato da Maragliano e basato sui contributi redazionali fattigli pervenire una sintesi fedele di ciò che si è fatto. Si tratta allora di verificare se ci sono dissensi così radicali da impedirne una divulgazione in questa forma.

Polara ritiene che un documento comune non possa accontentare tutti allo stesso modo. Riguardo agli squilibri stilistici del testo, che non mancano, essi derivano dal lavoro di collazione fatto. Con un semplice impegno redazionale, di retorica del testo, si potrebbe migliorarne la qualità, eliminando forzature come quella già citata dell'iconoclastia.

Il tema della cultura classica gli sembra trattato troppo distesamente, e ci tiene a dirlo in quanto egli stesso è autore di buona parte del brano.

Ritiene che sia importante mantenere un riferimento costante al tema delle tecnologie, anche per rinforzare il ruolo insostituibile del libro. Non lo preoccupa l'insistenza su questo punto, al contrario.

Riguardo al punto 1.4 ritiene che il modello ereditato dal sistema gentiliano non fosse professionalizzante, se non altro per la deformazione licealistica che lo caratterizzava.

Crespi riprendendo le posizioni del Ministro manifesta le sue perplessità riguardo all'ipotesi di un documento comune. Riconosce che in esso è recepito quanto si è fatto nel corso dei lavori della Commissione ma è dell'idea che sarebbe rischioso varare un testo in cui non tutti si riconoscano e che dia di conseguenza luogo a critiche individuali dei membri della stessa Commissione. A suo parere il documento dovrebbe essere una sintesi preparata dal coordinatore, da premettere al complesso dei materiali, a conferma del fatto che la Commissione è stata indirizzata a sviluppare una libera discussione culturale e non a produrre un programma di riforma della scuola.

Riguardo alla premessa, e alle considerazioni relative alla tradizione artistica del nostro paese, ritiene sia il caso di far cenno al design.

Concorda con le osservazioni critiche già fatte sul versante dell'enciclopedia. Sul punto 2.2 propone di aggiungere considerazioni sulla formazione psicologica degli insegnanti.

Riguardo al punto 2.3 andrebbe chiarito il riferimento alla leggerezza.

Al punto 2.8 non basta il richiamo critico ai pregiudizi di genere: è il caso di far cenno anche ai pregiudizi razziali e religiosi.

Al punto 3.5 va rinforzata la dimensione semiologica, propria di un'analisi razionale del linguaggio.

Ribolzi non si riconosce minimamente nel documento proposto e non è assolutamente disposta a sottoscriverlo.

Non condivide il modo con cui è trattato il ruolo dello studente, né l'assenza di riferimenti al tema dell'autonomia, e soprattutto rifiuta l'idea di una scuola pervasiva, totalizzante e il taglio economicistico del testo (in particolare il punto 1.3).

Comunque, non desidera entrare nel merito, con critiche puntuali di metodo e contenuto.

Vuole invece far presente la pericolosità politica di un simile testo, che scatenerebbe tensioni fortissime, per esempio da parte degli insegnanti delle scuole cattoliche.

A suo avviso deve essere riconosciuta una centralità alla questione degli insegnanti, anche in relazione al fenomeno in atto, assai grave, delle domande di pensionamento anticipato. Eventualmente, sarà il caso di dedicare un prossimo incontro della Commissione al tema.

De Mauro propone un punto 0.0, una sorta di preambolo che aiuti il lettore ad orientarsi, attraverso una sintesi degli elementi comuni del confronto, nel complesso dei documenti prodotti dai membri della Commissione. Un testo di questo tipo dovrà essere presentato come opera del coordinatore. Fungerà da introduzione alla lettura dei materiali individuali. Non sarà il documento della Commissione ma l'introduzione del coordinatore alla lettura dei documenti della Commissione.

Nel merito, suggerisce alcune revisioni stilistiche del documento. Per esempio, gli sembra ridondante tutta la sezione 1.1 dedicata all'educazione alla democrazia. Basterebbe qui il riferimento al dettato costituzionale che proprio a proposito della scuola impegna la Repubblica a fare qualcosa di molto concreto (rimuovere tramite la formazione scolastica gli ostacoli che impediscono l'affermazione di una eguaglianza sostanziale). Inoltre gli sembra troppo secco e unilaterale, quindi improponibile, il riferimento alla riforma Gentile, per il fatto che essa, per merito dello stesso ispiratore, non riflette l'ideologia fascista ma il meglio della

tradizione pedagogica presente nella cultura liberale e in quella socialista del tempo.

Più in generale gli sembra che il documento dia una lettura economicistica di trasformazioni in atto, che sono a suo parere assai più profonde, investendo dimensioni antropologiche. Se i cambiamenti fossero soltanto economici la cultura non potrebbe prendervi parte in modo costruttivo. Essendo antropologici, è dovere della scuola misurarsi con essi.

Lamenta la mancanza di un riferimento strategico al problema della manualità (a livello di prima scuola) e all'operatività (a livello di scuola secondaria). Anche laddove si parla di nuove dimensioni del lavoro sarebbe il caso di introdurre il riferimento ad elementi di progettualità e di operatività concreta, manuale.

Nella sezione dedicata alle lingue, va specificato che il vincolo per tutti di un inglese di tipo veicolare non esclude la possibilità che gli studenti possano scegliere lo stesso inglese come lingua straniera.

Rosanna ringrazia per il lavoro fatto, condivide alcune proposte – anche se andrebbero ripensate, esplicitate, approfondite – e si permette di fare alcune osservazioni.

1. Non sarebbe dell'avviso di stendere un «documento comune», non solo perché sarebbe molto difficile arrivare a un'intesa profonda sugli elementi portanti, ma per non «spegnere» la pluralità delle opzioni che costituiscono la ricchezza dei membri della commissione e che saranno di valido aiuto per coloro che dovranno stendere i programmi.

Al riguardo, le sembra doveroso sottolineare che una modalità diversa di conduzione degli incontri della commissione – confronto e discussione – avrebbe forse reso possibile la stesura di un documento più unificato intorno a nodi comuni.

2. Ha alcune perplessità sul senso che si dà alla parola «democrazia» utilizzata nella premessa. Non le sembrano chiari l'obiettivo a cui si fa riferimento, il tipo di cittadino che si presuppone, le responsabilità che si invocano.

La preoccupazione del «come» adeguare la scuola alle esigenze della società odierna è comprensibile e anche lodevole. Tuttavia, l'attenzione doverosa al contesto attuale non le pare debba

sacrificare ciò che si è acquisito circa la finalità fondamentale della scuola, ossia la «formazione della persona e del cittadino».

Nel documento deve apparire che la «persona» è al centro dell'impegno educativo della scuola e che è «protagonista» di questa educazione.

Inoltre, l'esplicitazione del significato di «educazione alla democrazia» le sembra non tenga presente l'importanza di puntare, anzitutto, sullo «sviluppo armonico della personalità» dell'alunno.

3. Il criterio che guida la bozza sembra essere quello «efficientista» competitivo; la formazione sembra finalizzata allo sviluppo socio-economico, col rischio conseguente di favorire la «chiusura» regionalistica anziché un'autentica apertura agli altri, al mondo. Lo stesso richiamo alla «globalizzazione» non le sembra esca dalla preoccupazione di carattere economico.

Sono del tutto assenti la concezione dell'uomo come persona, un orizzonte di senso che comprenda la trascendenza e, di conseguenza, un vero concetto di *paideia* e di scuola.

Compito essenziale della scuola e, a suo avviso, quello di guidare i giovani ad un contatto autentico e vivificante con una cultura, che sia capace di custodire e di fare sviluppare il senso dell'uomo, della storia e del cosmo, che stimoli il senso della meraviglia e dello stupore e che faccia percepire come il sapere si costruisce attraverso la sintesi di conoscenze precise e di idee chiare e come esso si articola in risposte ad esigenze concrete e a valori.

Solo questa formazione culturale può garantire un esercizio autenticamente umano e svolto a servizio della persona e di qualsiasi tipo di professione.

4. Nella bozza si mette l'accento sui «mezzi tecnici», quasi come «toccasana» contro l'insuccesso scolastico, le difficoltà di apprendimento, le carenze motivazionali. Non si sottolineano invece la figura e il compito dell'insegnante/educatore e l'importanza della relazione educativa, quale presupposto fondante per facilitare i processi di insegnamento-apprendimento.

5. Ha delle perplessità sul modo come è affrontato il problema della «tolleranza». Sembra che per «tolleranza» si intenda un «andare d'accordo con tutti», senza confronto critico. Nella bozza non si parla, infatti, di autonomia personale, della capacità di organizzare la propria vita e di costruire un proprio progetto di vita.

6. Globalmente, il documento le sembra carente di un disegno educativo vero e proprio. Esso tace, per esempio, su alcune competenze sociali di base che tocca alla scuola insegnare: la capacità di prendere decisioni e rispettarle, di fare dei sogni e realizzarli, di darsi dei limiti, di organizzarsi, di pagare un prezzo per ciò che si vuole raggiungere ecc.

7. Quanto alle discipline, esprime perplessità per alcune espressioni riguardanti la storia, la sociologia, la filosofia ... Per esempio, è sì importante esplorare le varie componenti che hanno costruito la storia, ma è cosa ben diversa se per «storia integrata» (è l'espressione del documento) si intende far diventare questa disciplina il grande contenitore di tutto. Analoghe osservazioni valgono per le scienze sociali, l'educazione civica, ecc.

8. La cultura e la dimensione religiosa della vita non le sembrano adeguatamente considerate. Debole è anche il discorso sul rapporto scuola-famiglia.

9. Le pare infine di dover suggerire che l'impegno di una significativa riforma scolastica debba anche tener presente il messaggio/contenuto profondo della «Dichiarazione universale dei diritti umani» di cui è prossima la celebrazione cinquantenaria.

Callieri ritiene che sia meglio che la sintesi figuri come opera del coordinatore. Se fosse stato concesso più tempo si sarebbe potuto lavorare a costruire meglio il documento, asciugandolo e riarticolandolo rispetto all'attuale stesura.

A proposito della sezione dedicata alle trasformazioni del lavoro, gli sembra che debba essere meglio sottolineata e valorizzata la creatività delle piccole imprese nazionali, che rappresentano una componente così importante della nostra tradizione culturale ed economica. Accogliere questa dimensione significa per la scuola introdurre i giovani ad apprezzare il bello come valore funzionale (l'ambiente, la nostra storia, l'edilizia, l'arte) e nello stesso tempo incrementare la competitività del nostro paese.

Riguardo al punto dedicato ai compiti della scuola, si dovrà andare al di là delle indicazioni fornite, a suo avviso riduttive, riprendendo considerazioni già fatte nel corso dei lavori della Commissione, come quelle relative alla complessità e all'interdipendenza e alla variabilità degli elementi della crescita culturale

ed economica: così cambia il mondo. Il compito della scuola è di dare educazione e strumenti per orientare il giovane dentro tale cambiamento. Ritiene che il lavoro di revisione del documento debba essere del coordinatore della Commissione.

Tagliagambe pensa che sarebbe riduttivo considerare questa una sintesi del coordinatore. Non ci si deve far troppo condizionare dalla fretta.

Il lavoro fatto sta davanti a noi, e tutti possono prendere atto dei materiali forniti dai membri della Commissione e del modo con cui sono stati utilizzati. Gli sembra che il documento provvisorio presentato dal coordinatore rifletta correttamente un impegno di confronto ancora in corso. Non va considerato come definitivo. C'è modo di lavorarci ancora.

Se venisse presentato come un documento personale del coordinatore ne verrebbero attenuate le convergenze che a suo avviso sono un frutto importante e concreto del lavoro fin qui fatto.

Damiani concorda con la valutazione di Tagliagambe. Gli sembra che il lavoro fin qui fatto sia straordinario e che il testo di sintesi lo documenti. La partitura che mette a disposizione dei colleghi documenta l'esigenza, a suo avviso rispettata dai lavori della commissione e dal documento di sintesi, di orchestrare una serie di voci solistiche.

Ritiene che il testo possa essere ridotto a non più di cinque/sei cartelle. E che questa debba essere opera del coordinatore, a meno che un ristretto gruppo di membri della Commissione non voglia collaborare al lavoro di sintesi, o che al testo base non si vogliano accompagnare dei brevi documenti di una cartella redatti da tutti i colleghi che intendono prendere posizione.

Maragliano propone di concentrare maggiormente l'attenzione sulle sezioni 2 e 3 dell'attuale documento, ritenendo gli altri, di carattere generale, più soggetti al conflitto delle opinioni. Se così fosse, si potrebbe mantenere l'idea a suo avviso forte di una sintesi comune. Gli sembra che sui punti già anticipati dalla stampa (appunto quelli contenuti nelle sezioni 2 e 3) le differenze manifestate dai membri della Commissione non siano di sostanza.

Ginsborg condivide l'opinione di Tranfaglia. Ritiene che sia un errore pensare che la commissione non debba pronunciarsi unitariamente in un qualche modo. Ritiene che presentare il testo come opera del coordinatore sia un escamotage che non serve nemmeno ai membri della Commissione. Sarebbe lo stesso un escamotage privare la sintesi di un quadro di riferimenti che ne orienti la lettura, come ha appena proposto Maragliano. L'opinione pubblica ha bisogno di precisi orientamenti: il modo con cui sono state anticipate notizie sui lavori della Commissione sta a dimostrarlo.

Ci si deve impegnare nella direzione della chiarezza. Si debbono dare dei segnali forti e semplici.

Non è possibile farlo né con il documento così come si presenta nella forma presente né con un preambolo come quello suggerito da De Mauro.

La scelta dovrà essere netta: fornire alcuni punti chiari e condivisi, eventualmente rinunciando anche alle posizioni personali (come le sue personali, critiche riguardo la proposta dell'inglese veicolare), oppure documentando le diverse opinioni quando siano assolutamente rilevanti. Non ci si deve corazzare di fronte alla critica.

I punti di convergenza, a suo avviso, ci sono: parlare e scrivere in forma corretta, l'educazione al civismo, elementi di filosofia per tutti, una scienza fecondata retta da spirito critico e quadri storici, l'operatività (da includere e sviluppare meglio), le lingue della Comunità europea, le arti sonore e le arti visive.

Il punto 0.1, da lui stesso proposto, dovrà essere a suo avviso conservato, come tentativo di aggiornare e riarticolare sul presente un tema che la Costituzione (che pochi conoscono) tratta con un linguaggio che non è più del nostro tempo.

Si ritiene felicemente colpevole della provocazione contenuta nel riferimento all'«iconoclastia», e del suo significato, che rimanda ad una scuola non più dogmatica ma centrata sulla pluralità, la discussione, il libero pensiero, il dibattito: tutto ciò, insomma, che il movimento del '68 bollava come «tolleranza repressiva», e che la scuola italiana non ha ancora accolto.

Scalfari si trova d'accordo con tutti, e con tutto quel che è stato detto nelle riunioni alle quali ha partecipato. Personalmen-

te, non ha voluto scrivere, ma è sempre intervenuto verbalmente e gli sembra che il documento ne abbia tenuto conto (soprattutto ai punti 2.3 e 3.6). Nulla ha da obiettare sul versante di una sintesi che necessariamente rispecchia e media.

Ma contemporaneamente non è d'accordo con nessuno e su nessuna cosa. Per questo non capisce la discussione in atto nella presente riunione, e soprattutto la disputa attorno al documento. Né è del parere che si debba prendere in seria considerazione l'argomento «giornali» (a proposito delle anticipazioni fatte). Sa bene quanto sia difficile avere un'attenzione serena e seria dai media, sui temi scolastici, perlopiù visti come noiosi o per gli addetti ai lavori. Ma questo disinteresse è un altro segno del degrado complessivo della nostra società, difficile da combattere con i limitati strumenti dell'informazione. Passando al merito della discussione ricorda che quando fu istituita la Commissione fu battezzata dal Ministro «Commissione madre» in vista dei futuri programmi e il suo incarico era di fornire indirizzi generali e concreti, affinché le «Commissioni figlie» potessero tradurre tali indirizzi in programmi d'insegnamento. Definita in questo modo e con questo incarico la Commissione non aveva la possibilità né come corpo complessivo né come singoli di rendere esplicito un indirizzo generale di come dev'essere la scuola del Duemila. Le cose che sono state dette qui, nel corso dei lavori, non fanno disegno. Pochissimi, dei membri della Commissione, hanno esplicitato una visione complessiva della scuola. I più hanno portato dei tasselli individuali. Così si è lavorato. Partecipando alle riunioni non ha mai rilevato contraddizioni così forti, a meno che il linguaggio delle cose scolastiche sia tanto criptico da non poter essere capito dai non addetti ai lavori.

In che cosa consiste il lavoro della Commissione? Nel fornire alcune indicazioni al Ministro. I saggi sono i consiglieri del principe. Ognuno ha lavorato per quello che sa e di cui ha competenza. Non ha senso adesso dire cosa rispecchia e cosa non rispecchia il lavoro. Ognuno dei membri, senza particolare impegno di dialogo e discussione (come è stato notato), ha fornito il suo tassello. Ma tanti tasselli non fanno disegno. Sarà compito del principe dare coerenza alle indicazioni dei consiglieri e quindi desumerne un indirizzo in vista della costituzione delle commissioni incaricate di stendere i programmi.

Nulla c'è da approvare, qui. Ognuno ha detto liberamente ciò che deve stare dentro la scuola, ciò che non può non esserci. Se l'indicazione suggerita da uno dei consiglieri viene raccolta dal principe, bene; se no, il consigliere si dovrà rassegnare.

Il principe in questione è il Ministro che si avvarrà del suo ghost writer e questi gli fornirà il disegno complessivo senza preoccuparsi di far contenti tutti e quindi evitando di cadere nel politichese.

Alla stampa e all'opinione pubblica si dirà che il Ministro, sentita la commissione e riflettuto sui suggerimenti forniti, dà (o ne deduce) i tali indirizzi per la scuola.

Tabucchi è d'accordo con il pragmatismo anglosassone di Ginsborg. Si tratta di assumere la responsabilità collettiva del documento e di affrontare anche le eventuali critiche della stampa. Ognuno ha dato il suo tassello ad un mosaico che non gli sembra indecifrabile, ma plausibile e interessante. Ci sono tasselli in cui non trova riprese le sue idee (per esempio a proposito dell'area letteraria) ed altri nei quali le sue opinioni trovano riflesso (ritiene a questo proposito che vada rinforzato il riferimento alla manualità). Il compito della Commissione non era di fornire un'idea di scuola, di tendere all'assoluto: per questo tipo di problema è meglio adottare un'ottica relativistica. Comunque la scuola del Duemila gli sembra sufficientemente messa in evidenza nel documento di sintesi, anche se è evidente che nessuno può dire ora come sarà quella scuola. Si tratta ora di fare un sapiente lavoro di editing, ognuno esprimendo e scrivendo le sue obiezioni.

Tonini ha l'impressione che si voglia ricominciare tutto da capo. Il Ministro ha chiesto dei consigli. La Commissione glieli fornisce con il confronto e con una serie di indicazioni che Ministro, Governo e Parlamento potranno accettare e concretizzare, oppure no. Saranno le forze politiche che sostengono questo Ministro e questo governo in grado di accogliere tali indicazioni? E, discutendo come sta attualmente facendo, la Commissione fa un servizio al Ministro oppure no?

C'è di più. Alcuni problemi di fondo sono prerogativa del Parlamento. La scuola non è per la scuola ma fa parte di un siste-

ma di garanzie giuridiche e costituzionali. È anche la struttura che aiuta la famiglia nelle sue responsabilità educative. Può il Ministro fare una proposta di legge che incide sulla Costituzione? Credo che la decisione vada appunto lasciata al Ministro. Considera molto seria la questione di approvare un documento unitario. Che intenzioni ci sono riguardo alla riforma del sistema scolastico? Si ritiene ferito dagli accenni pregiudizialmente polemici della stampa. Vede in tutto ciò i residui ideologici del marxismo. Occorre superare l'attuale fase polemica. Riguardo alla sintesi, occorrerà garantirle un'intonazione, una tensione appassionante, un'ispirazione. Va bene il riferimento alla democrazia, ma a quale? Quella formale della scuola inglese, carica dei problemi della delinquenza minorile, quella scuola che lo stesso Ministro riconosce che dovrà mettersi nella condizione di insegnare a distinguere il bene dal male? Di fronte a questi interrogativi è giusto che gli unici valori accettati siano quelli che scaturiscono dalle urne elettorali?

La scuola deve preparare ad una democrazia sostanziale, aiutando a formare la personalità del ragazzo. I valori non si possono legare solo a ciò che ognuno si sente di condividere. Occorre far riferimento a valori costituzionali. Ed è necessario farlo perché si andrà incontro a conflitti di culture e di civiltà, sui temi cruciali della convivenza e della vita. C'è un qualcosa che precede tutti noi, qualcosa che è assolutamente nostro. In ciò la scuola deve dare aiuto alla famiglia.

Nichetti ha provato fin qui ansia e trepidazione. Questa Commissione potrà cambiare la scuola, e come? E qual è il ruolo di ciascun saggio nella Commissione? Come può ciascuno rappresentarla? Ringrazia Scalfari di avergli fornito la soluzione dei dilemmi, riportando la situazione alla sua giusta dimensione. Il Ministro ha interpellato dei saggi. Ognuno ha dato un contributo sulla base della sua esperienza. Ognuno rappresenta se stesso.

De Mauro prende atto che il Ministro intende rendere pubblici tutti i documenti prodotti dalla Commissione, e la sintesi che il coordinatore prepara anche sulla base della discussione odierna. A Ginsborg fa presente che così facendo non ci si sottrae a

nessun compito. Infatti, se si intendeva farla approdare ad un documento unitario, la Commissione doveva essere costituita in altro modo, rispondendo a criteri di rappresentatività di tipo diverso da quelli adottati dal Ministro nello scegliere i componenti. Questa Commissione non rappresenta il paese.

Allo stato attuale non se la sente di firmare qualcosa che non è frutto di una elaborazione comune, e che non è stato oggetto di discussione e di dibattito. La Commissione ha riflettuto, ha formulato proposte. Il Ministro farà bene a rendere pubblico il tutto, accompagnandolo con la sintesi del coordinatore. E ognuno risponderà di ciò che ha veramente fatto.

Ginsborg non è desolato per questo tipo di soluzione. Altri come De Mauro sono veterani di commissioni, lui è alla sua prima esperienza. Non sa dove stia la ragione, se nella saggezza del veterano o nell'entusiasmo del neofita. Ma si augura che la sintesi del coordinatore, con l'aiuto di tutti, sia il più possibile rispondente al lavoro fatto.

Il sottosegretario Soliani sollecita tutti ad un impegno di collaborazione che renda la sintesi del coordinatore effettivamente rispondente al confronto avvenuto e consenta al Ministro di definire il senso del lavoro comune. Riguardo ad un possibile ultimo incontro, sarà il Ministro a decidere.

Maragliano si impegna a raccogliere ed utilizzare i contributi di tutti i colleghi che vorranno aiutarlo nel lavoro di revisione del testo di sintesi.

13 MAGGIO 1997 - VISITA AL CAPO DELLO STATO
SINTESI DEI LAVORI DELLA COMMISSIONE TECNICO-SCIENTIFICA
INCARICATA DAL MINISTRO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE
DI INDIVIDUARE «LE CONOSCENZE FONDAMENTALI
SU CUI SI BASERÀ L'APPRENDIMENTO DEI GIOVANI
NELLA SCUOLA ITALIANA NEI PROSSIMI DECENNI»
(DD.MM. N. 50 DEL 21 GENNAIO 1997 E N. 84 DEL 5 FEBBRAIO 1997)

a cura del coordinatore Roberto Maraglino

0. PREMESSA

«Esperto al di sopra delle parti, chiamato a dare un parere su una questione controversa».

Così il dizionario definisce il saggio.

Non so se noi, che «saggi» siamo stati designati non dall'amministrazione ma dall'opinione pubblica e da chi la fa, ci siamo comportati coerentemente con tale immagine.

Ma una cosa è certa: «cosa insegnare ai bambini e ai ragazzi delle prossime generazioni» (l'interrogativo postoci dal Ministro Berlinguer) è questione assai controversa, rispetto alla quale l'esperto non può non essere una collettività senza limiti, destinata a coincidere con la scuola, ovviamente, ma in prospettiva con la società tutta, e con le dinamiche della sua attuale, profonda trasformazione. La risposta a questo interrogativo non potrà mai trovare un punto fermo.

Il lavoro dei saggi si è concluso. Ma non è terminato certamente il confronto, per il quale, al di là delle considerazioni affidate alla presente sintesi l'impegno della Commissione fornisce comunque un'indicazione di metodo.

Essa consiste in due scelte di fondo.

Quando si affrontano temi di questo tipo, ogni singola competenza, e di conseguenza la tentazione di far centro attorno al relativo ambito di esperienza, deve essere subordinata all'esigenza di «pensare in generale»: solo così si può contribuire alla delineazione di un quadro complessivo di competenze e conoscenze irrinunciabili per tutti coloro che escono dalla formazione scolastica. Non è solo lo storico che deve sostenere l'importanza di una formazione storica, la dovranno sostenere il fisico, il musicista, il tecnologo, il linguista, e lo faranno (l'hanno fatto nell'ambito della Commissione) rinforzando una cornice generale di considerazioni di carattere filosofico, sociale, ideologico, epistemologico: in questo quadro di complessità (che significa non più pensare alle articolazioni di una scuola liceale, ma alla costruzione di una solida base educativa per la scuola di tutti) il problema della singola area di formazione perde il suo carattere locale, e diventa elemento di un tessuto complessivo.

Seconda scelta. È opportuno che si consideri programmaticamente aperta l'interpretazione del significato di un simile impegno di elaborazione, cominciando dalla parte che vi hanno giocato i singoli membri della Commissione. Per questo occorrerà prendere in considerazione l'intero tragitto fatto, e le tracce via via depositate. Al di là della sintesi, inevitabilmente parziale, i saggi della Commissione si riconoscono nel complesso del lavoro fatto. E nei materiali che lo documentano: vale a dire nelle circa cinquecento cartelle – le decine di contributi personali, i verbali delle cinque riunioni tenute dallo scorso gennaio ad oggi, gli impegni redazionali in vista della presente sintesi – che vengono oggi consegnate al Ministro Berlinguer, anche nella forma di un ipertesto (su floppy disk). L'auspicio è che di questo complesso di materiali si voglia dare la più ampia divulgazione. La decisione, assunta fin dall'inizio dei lavori dal coordinatore e condivisa dalla Commissione, di realizzare e mettere a disposizione di tutti un ipertesto risponde appunto a questo intento: non indulge alle suggestioni di una moda tecnologica, ma fa sua un'esigenza di massima democratizzazione dell'informazione e del confronto.

L'ipertesto, infatti:

- consente la riproduzione e la diffusione del complesso del materiale accumulato dalla Commissione;
- agevola, in chi se ne vorrà servire, modalità di interrogazione selettiva di tale materiale: per temi, autori, cronologia, ed anche con collegamenti (operati dal coordinatore) tra la sintesi e i contributi forniti dai membri della Commissione;
- dà il senso di un confronto in movimento, non riducibile alle ristrette considerazioni di un testo di sintesi.

1. QUADRI DI RIFERIMENTO

1.0. È parere del coordinatore che, relativamente all'esigenza di individuare dei quadri generali di riferimento entro i quali far maturare e collocare una serie di proposte di revisione degli orientamenti didattici (punto 2 del presente documento) e culturali (punto 3) della nostra scuola, la Commissione abbia centrato la sua attenzione prevalentemente su sette nodi problematici.

Si tratta di nodi, appunto, che tali restano anche alla conclusione dei lavori: non potrebbe essere altrimenti, considerando la loro ampia portata «filosofica» e la composizione della Commissione stessa.

I nodi sono:

- le questioni relative alla sfera dell'identità: dell'individuo che si intende formare, del nostro paese (e delle sue tradizioni storiche, rilette in chiave internazionale), dei processi in atto di globalizzazione (vale a dire europeizzazione e mondializzazione) della cultura, della comunicazione, dell'economia, della politica;

- l'esigenza di dare un significato etico ed empirico all'obiettivo di «educare nella e alla democrazia»: l'ultima riforma complessiva dell'istruzione, in Italia, è avvenuta più di settant'anni fa; sia il contenuto di tale riforma, sia la sua distanza temporale dall'Italia e dal mondo contemporanei continuano in varie forme a far sentire il loro peso;

- la dialettica che, in ordine all'organizzazione dei contenuti della formazione scolastica, si apre tra un'impostazione curricolare, affidata alla solidità dei quadri disciplinari di base (gli elemen-

ti istituzionali delle materie d'insegnamento), e una visione di tipo «reticolare», orientata ad individuare criteri più mobili di aggregazione delle future conoscenze e competenze dei giovani;

- il problema della sostenibilità sociale, culturale e ambientale delle dinamiche dello sviluppo, in ordine all'esigenza di coniugare le risorse disponibili con il bisogno di sicurezza e di aspettativa individuale e collettiva nel futuro;

- la messa in discussione di una visione esclusivamente «cognoscitiva», «verbale» e «corporale» dell'esperienza individuale e collettiva, e la conseguente promozione di elementi basilari di un sapere pratico, manuale e operativo;

- la questione del ruolo della cultura del lavoro nello sviluppo di un nuovo modello educativo;

- la sfida che l'innovazione tecnologica e la moltiplicazione delle fonti di informazione e di conoscenza pongono all'azione scolastica e all'individuo in crescita;

Su questi terreni, inevitabilmente, le opinioni dei membri della Commissione non sono state sempre concordi.

Ma concorde è il loro considerarle espressioni di «emergenze» alle quali l'azione politica dovrà dare ascolto e risposte.

1.1. Molto si è discusso di identità, e lo si è fatto il più delle volte usando il termine al plurale. Nella società del presente, ampiamente differenziata e aperta a un mutamento costante, l'individuo deve orientarsi sulla base di un gran numero di modelli, talvolta anche contrastanti e, lungo tutto il corso della sua vita, deve assumere, di volta in volta, ruoli diversi, a seconda dei contesti di esperienza e di attività. È dunque assai più difficile, oggi, proporre e far sì che un individuo mantenga una sua identità definita: i suoi quadri di riferimento saranno forniti dalla mediazione delle forme sociali e culturali, ma anche da processi centrifughi rispetto a queste, basati sulla possibilità di far leva su una elaborazione cosciente della sua personale esperienza di vita.

In questo senso, il problema dell'identità individuale e delle forme di appartenenza dovrà essere al centro dell'attenzione di una scuola rinnovata. E ciò lo si potrà ottenere sia concedendo un'importanza fondamentale agli aspetti metodologici della cono-

scenza (si tratta di fornire gli strumenti linguistici, interpretativi, operativi che meglio rispondono alle esigenze attuali di un'alta mobilità tra le diverse forme di specializzazione culturale e professionale) sia lavorando a promuovere un fondamento di solidarietà universale che si anticipi alla definizione delle identità particolari e favorisca il riconoscimento reciproco delle differenze.

1.2. Ci si deve rendere conto di quanto sia ancora grande, in Italia, la diseguaglianza delle opportunità educative. L'articolo 3 della Costituzione italiana aveva impegnato la Repubblica a «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana». Ma secondo alcuni dei più importanti indici internazionali sullo sviluppo dell'educazione, risulta che la produttività formativa del sistema scolastico italiano è ancora arretrata rispetto a quella di buona parte dei paesi europei. Famiglia, ricchezza e cultura di provenienza determinano in forme non più accettabili la riuscita scolastica di moltissimi individui.

1.3. La scuola è l'unica sede in cui si presentano in forma ordinata e relativamente completa le «istituzioni» dei vari saperi, diversamente da quanto accade per le informazioni più o meno occasionali e scoordinate che vengono fornite da altre sedi. Ma questo stesso «disordine», che è proprio della società dell'informazione, agisce come specchio e generatore di una costante revisione dei quadri istituzionali delle conoscenze. La scuola non può assistere inerte a questo fenomeno. Le si potrà chiedere di darsi un assetto culturale all'interno del quale la dimensione disciplinare e quella reticolare (dei saperi trasversali e dei collegamenti fra le diverse aree) costituiscano i poli di un campo di tensioni costruttive, sostenute da un costante impegno di ricerca e di proposizione.

1.4. Un sistema formativo contribuisce allo sviluppo di un paese quando sa anticipare le domande, i bisogni, i vincoli di un futuro possibile. Di fronte alla crisi del rapporto qualità della vita-qualità del lavoro-qualità dello sviluppo, alla scuola si chiede di operare in vista della promozione di una «cittadinanza attiva»: un obiettivo, questo, al perseguimento del quale concorrono, oltre la

domanda di lavoro, le caratteristiche qualitative del «sistema Italia», della cittadinanza, dell'organizzazione ambientale e culturale, dello sviluppo, della Pubblica amministrazione. In questo quadro va dato un opportuno rilievo formativo al problema della sostenibilità ambientale dello sviluppo, inteso come complesso intreccio di elementi scientifici, di innovazione tecnologica, di mentalità e di cultura, di approccio sistemico ai problemi, di coerenza tra conoscenze, valori e comportamenti, di nessi tra locale e globale e tra presente e futuro, di capacità di gestione delle risorse naturali e di rispetto per le altre forme di vita.

1.5. Sviluppo fisico, manipolazione, operatività minima volta a costruire oggetti sono state fondamentali capacità umane suggerite, imposte, garantite anzitutto nell'extrascuola, dalle condizioni ambientali e dai modi di vita delle società preindustriali e industriali, e solo assai secondariamente dall'istituzione scolastica. La loro acquisizione, con quella della parola, ha consentito agli individui e ai gruppi umani di muoversi nelle articolazioni dello spazio delle culture, dalle forme più concrete alle più astratte, dalle più private e locali alle più universali. La scuola, in quelle condizioni, ha potuto essere scuola di verbalità e di saperi postverbal. Ma ormai le condizioni sono cambiate. La scuola della verbalità e dei saperi postverbal gira a vuoto se non recupera le preve dimensioni della manualità dell'operatività, dai livelli elementari del gioco e della quotidianità su su fino ai livelli più impegnativi dello sviluppo di capacità di controllo e comprensione di tecniche e tecnologie, anche come risorsa per educare a un costume di collaborazione, recuperare l'etica del lavoro e della produzione, preparare ai necessari rapporti col mondo complesso dell'organizzazione sociale e produttiva.

1.6. Far sì che la scuola metabolizzi progressivamente una nuova cultura del lavoro significa investire su due fronti: l'orientamento e la proposta formativa. Per il primo fronte, si tratta di introdurre nella didattica alcuni contenuti innovativi propri di questo nuovo approccio: il superamento della «cultura del posto» a vantaggio di una nuova visione delle opportunità e delle professioni; la cultura della flessibilità attraverso la conoscenza delle

nuove forme di organizzazione dei processi lavorativi; le nuove forme del lavoro, da quello autonomo a quello artigianale, a quello atipico; la preparazione all'autoimprenditorialità. Per il secondo, considerata la maggiore velocità di trasformazione dei processi strutturali rispetto a quelli culturali, il problema più urgente è di por mano all'impianto metodologico della scuola: è in gioco non solo una questione di contenuti, ma anche e soprattutto una questione di metodo di studio e di impegno umano. Si tratta allora di utilizzare e valorizzare le forme dell'apprendere proprie del mondo esterno alla scuola, sviluppando il senso di responsabilità e di autonomia che richiede il lavoro, le capacità etiche ed intellettuali di collaborazione con gli altri, la pianificazione per la soluzione di problemi concreti e la realizzazione di progetti significativi (competenze di tipo trasversale da promuovere nella scuola e nell'educazione permanente). In questo quadro andrà particolarmente valorizzato il rapporto costruttivo fra scuola, comunità locali, mondo produttivo.

1.7. Le tecnologie possono essere viste come veicoli. Oppure come ambienti di formazione dell'esperienza e della conoscenza. Nel primo caso il loro apporto alla formazione sarà puramente strumentale: permettono di risparmiare tempo (e talvolta denaro), ma non incidono sulla qualità culturale dell'insegnamento e dell'apprendimento. Nel secondo caso il ruolo che svolgeranno tenderà ad essere ben più impegnativo, anche e soprattutto sul piano epistemologico.

2. LE COORDINATE METODOLOGICHE DELLA NUOVA SCUOLA

2.1. Compito prioritario della nuova scuola è la creazione di ambienti idonei all'apprendimento che abbandonino la sequenza tradizionale lezione-studio individuale-interrogazione per dar vita a comunità di discenti e docenti impegnati collettivamente nell'analisi e nell'approfondimento degli oggetti di studio e nella costruzione di saperi condivisi.

Queste comunità dovranno essere caratterizzate dal ricorso a metodi di insegnamento capaci di valorizzare simultaneamente gli

aspetti cognitivi e sociali, affettivi e relazionali di qualsiasi apprendimento.

2.2. Elemento cruciale per l'apprendimento e per la motivazione all'apprendimento è dato dalla qualità delle esperienze che insegnanti e studenti realizzano in relazione alle aree di studio. I saperi offrono i materiali dell'imparare, ma acquistano significato (e praticabilità, anche operativa) in rapporto a come vengono collocati dentro il tessuto delle diverse forme linguistiche e delle strutture teoriche: di qui la centralità dell'epistemologia propria di ogni area di sapere, che fornisce alcune delle coordinate di riferimento per l'approccio didattico.

Le «discipline di studio» vanno dunque pensate come campi di significato che debbono fornire un orizzonte intersoggettivo ma anche acquistare un senso personale e tradursi in operatività, non solo in verifiche scolastiche.

L'istruzione non può e non deve mirare ad essere enciclopedica.

Sezioni diverse del sistema scolastico hanno livelli e scopi diversi, ma in ognuno di esse la regola dovrebbe essere l'insegnamento di alcune cose bene e a fondo, non molte cose male e superficialmente: si deve avere il coraggio di scegliere e di concentrarsi.

2.3. Si deve sviluppare una nuova modalità di organizzazione e stesura dei programmi, che preveda l'indicazione dei traguardi irrinunciabili e una serie succinta di tematiche portanti.

È necessario operare un forte alleggerimento dei contenuti disciplinari.

2.4. Tutto ciò comporta un forte investimento negli insegnanti: nel gusto per l'insegnamento, nel senso morale, nel piacere che viene dal far conoscere, far discutere, far costruire sapere.

La scuola deve diventare un luogo di vita e di apprendimento per docenti e studenti: per far questo ci vogliono spazi e tempi adeguati e vivibili.

Va progettato un grande lavoro collaborativo imperniato sull'interazione nei due sensi fra scuola da un lato e università e centri di ricerca dall'altro. Gli obiettivi di questo sforzo consistono nella riqualificazione culturale dei docenti (accompa-

gnata dalla drastica eliminazione dell'attuale cumulo di inutili procedure burocratiche) e nella riapertura delle vie di passaggio tra scuola e università. La professione dell'insegnamento dovrà tornare ad essere culturalmente e socialmente desiderabile, grazie anche a nuovi profili di carriera e adeguati riconoscimenti economici.

2.5. Maggiore attenzione, nell'ambito della didattica, dovrebbe essere data alla utilizzazione di una pluralità di strumenti educativi, quali:

- testi di buona divulgazione, per tutti gli ambiti disciplinari, scritti con abilità narrativa e capaci di attrarre l'interesse degli allievi;

- attività di ricerca, individuale e di gruppo, che insegnino a bambini e ragazzi a responsabilizzarsi, organizzare il pensiero, preparare relazioni scritte: tutte capacità cruciali nel moderno mondo della comunicazione e del lavoro;

- pratiche di gioco, e non solo a livello elementare. Il vero gioco è vivace, lieve, ma anche appassionato, e quindi serio. L'esigenza di alleggerire il carico culturale e materiale della nostra scuola va inteso anche in questo senso: vale a dire come invito a proporre, tutte le volte che ciò sia possibile, contesti didattici all'interno dei quali apprendere sia esperienza piacevole e gratificante;

- impiego delle macchine della conoscenza e dell'elaborazione di informazioni e problemi. In particolare, gli strumenti multimediali sono estremamente motivanti per bambini e ragazzi, perché non hanno affatto odore di scuola, danno loro il senso di disporre di risorse per il saper fare e consentono di non disperdere, ma valorizzare, in un quadro intellettuale più strutturato, forme di intelligenza intuitiva, empirica, immaginativa, assai diffuse tra i giovani.

2.6. Bisogna intervenire sull'editoria scolastica, sollecitandola a (e fornendole le condizioni per) maturare nuove scelte produttive, a favore di testi essenziali (per gli studenti) e più ampi e documentati (per i docenti). Si tratta di un impegno gravoso per l'editoria, ma il sacrificio potrebbe esser compensato:

- da un investimento collettivo su biblioteche di istituto (as-

sai più ricche ed efficienti delle attuali), necessarie se si vuole davvero giungere ad una costante utilizzazione degli edifici scolastici al di fuori dell'orario delle lezioni e si intende puntare seriamente sulla riqualificazione permanente dei docenti;

– dalle opportunità offerte da un mercato interno e internazionale in cui si fa sempre più forte la domanda di prodotti di divulgazione di elevato profilo culturale e che utilizzino al meglio le risorse della tecnologia.

2.7. L'istruzione e la vita familiare dovrebbero essere maggiormente connesse che nel passato. Al momento non poche famiglie entrano nella scuola quasi solo per ricevere notizie sul rendimento e sul comportamento dei figli. La formale «democratizzazione» della scuola, attraverso la partecipazione dei rappresentanti dei genitori, ha mostrato, nella forma attuale, molti e preoccupanti elementi di debolezza.

È dunque necessario ripensare il legame fra scuola, famiglia e società civile, in termini più concreti, dove la scuola sia parte attiva delle moderne collettività urbane. Il mondo del lavoro, del volontariato, delle religioni, dei gruppi ambientalisti, della cultura, dovrebbero tutti penetrare nella scuola, ed essa a sua volta dovrebbe volgersi verso l'ambiente esterno attraverso associazioni scolastiche, e iniziative varie. Dibattiti e discussioni, rigorosamente preparati, sono strumenti cruciali, anche all'interno del gruppo classe, per la creazione di quel «mettere in questione» e di quella autonomia intellettuale che idealmente formano le basi di una moderna società civile.

2.8. È necessario operare un serio riconoscimento della profonda mancanza di obbiettività riguardo al «genere» nella maggior parte del materiale attualmente in uso nelle scuole italiane: il fatto che più ragazze che ragazzi perseguano attualmente la loro istruzione non significa affatto che sia stata eliminata la parzialità riguardo alla posizione preminente del soggetto maschile nel materiale scolastico e in parte delle attività didattiche. Un analogo atteggiamento dovrebbe essere esercitato tutte le volte che, volontariamente o no, emergono pratiche e culture di discriminazione nei confronti delle diversità umane.

3. LE AREE DI SAPERE DELLA NUOVA SCUOLA

3.1. Una particolare attenzione va dedicata alla comprensione e alla produzione del discorso parlato e scritto, in tutta la pluralità di testi possibili, sollecitando sia l'efficacia della comunicazione sia il controllo della validità delle argomentazioni.

La pratica degli usi funzionali più diversificati della lingua parlata e scritta significa familiarizzare con i diversi generi di discorso: un'esperienza da iniziare presto nella scuola di base, ma che andrà continuata, ripresa e approfondita ai livelli ulteriori.

Dunque, un'assoluta priorità deve essere accordata al «controllo della parola», e in particolare una nuova enfasi e urgenza va riposta sulla capacità di scrivere correttamente ed efficacemente in italiano. La tradizione orale e retorica dell'istruzione e della cultura italiana non sono buone basi per una moderna educazione. Né lo è l'acritica accettazione delle attuali tendenze comunicative dei mass media. L'educazione, a qualunque livello, non può essere basata sul ricalco orale di un concetto o di un'informazione, dentro un arco di tempo estremamente ridotto. È necessario andare controcorrente, ed insistere sul valore insito nelle attività di ricezione-produzione di lingua scritta, e sull'allenamento mentale che esse comportano.

In questo quadro, l'approccio del giovane alla dimensione letteraria dovrebbe essere sviluppato secondo le caratteristiche di una pratica di lettura disinteressata, libera, avventurosa. La lettura va intesa e sollecitata come emozione immediata e come bisogno-piacere inesauribile, come scoperta di un libro e continua ricerca di altri libri, come esperienza che può sembrare irripetibile e che può invece durare all'infinito, e perciò anche come uso imprevedibile e imponderabile dei testi. La didattica, anche con la sua strumentazione storica, critica, filologica, dovrebbe tendere a questo risultato, svolgendo un ruolo ausiliario e ritirandosi al momento opportuno. Dovrebbe inoltre saper integrare l'esperienza tradizionale del lettore «catturato» dal testo, e l'esperienza moderna del lettore partecipe e cooperante, del lettore-lettore e del lettore-autore.

3.2. Quanto alle discipline scientifiche, è essenziale puntare

sul lavoro didattico di scoperta e di esperienza diretta a livello di scuola di base, dove c'è spazio e tempo per attività libere di laboratorio e dove i bambini possano mettere le mani e gli occhi su oggetti, materiali ed eventi. Mediante l'identificazione concreta e la classificazione di fenomeni e processi, di materiali e delle loro proprietà, verrà gradatamente sviluppata una positiva «conoscenza del mondo naturale», e, con essa, l'interiorizzazione dei valori del rispetto e della conservazione della risorse e dell'ambiente (inteso come *res publica* e non più *res nullius*): con un tale approccio, maturerà negli allievi un adeguato linguaggio di base e sarà favorita l'intersoggettività di congetture interpretative non ancora formalizzate.

Più avanti questa linea d'azione andrà integrata con pratiche di narrazione storico-divulgativa degli eventi significativi dello sviluppo delle scienze, con lo scopo di mostrare anche i contrasti con altre forme del pensiero e l'effetto dirimente delle prove dimostrative (comunemente intese come frutto di «metodo»).

A livello superiore si condivide l'esigenza di immettere negli insegnamenti delle scienze fisico-naturali una prospettiva critica, di natura storico-epistemologica, che ne consenta l'integrazione nel sistema dei saperi sociali e permetta anche di accogliere la tecnologia come ambito e strumento di conoscenza, e come tramite con le attività di produzione di beni e servizi. Su un piano più generale, si dovrà operare al fine di mettere gli allievi nelle condizioni di far fronte all'incertezza, intesa come istanza epistemologica propria delle scienze contemporanee, e come ambito entro il quale far esercitare le dimensioni di responsabilità della scelta e il coinvolgimento etico che essa comporta.

Va tenuto conto che gli insegnamenti scientifici sono ancora oggi legati in gran parte ad un apprendimento dai testi. È quindi essenziale un profondo ripensamento dei modi, spesso pedanti, con cui sono esposte le scienze in simili strumenti: si tratta insomma di lavorare a rendere meno labile il linguaggio scientifico evoluto, almeno nei suoi aspetti più elementari. In questa operazione possono essere utili i sistemi multimediali di simulazione, il cui ruolo e le cui funzioni andranno chiaramente identificati e promossi, particolarmente in rapporto all'esigenza di disporre di rappresentazioni mentali efficaci e operative.

Un'attenzione particolare e profondamente innovativa sul piano metodologico va riservata all'insegnamento della matematica, che attualmente registra, soprattutto a partire dall'attuale scuola media, il maggior numero di fallimenti a cui si aggiungono un gran numero di esiti al limite dell'accettabilità. La ricerca sulla matematica non scolastica indica la necessità di insegnare agli studenti ad usare idee e tecniche di tipo matematico nella soluzione di problemi diversi (sia di scienze fisico-naturali sia di scienze sociali). Sembra essenziale, a questo riguardo, che bambini e ragazzi non perdano il piacere del matematizzare, non siano demotivati da eccessi di formalismo e siano aiutati dagli insegnanti e dagli stessi compagni a pensare a percorsi alternativi di soluzione e ad utilizzare in positivo le dinamiche degli eventuali errori.

3.3. Si auspica una generalizzazione di modi nuovi di «fare storia» nella scuola di tutti. Una volta abbandonato il vincolante impianto storicistico di tutti i nostri attuali programmi umanistici, non si può più intendere la storia solo in senso politico, e come sequenza cronologica di avvenimenti. Occorre un profondo ripensamento che investa i criteri delle periodizzazioni, e tenga conto del fatto che ci sono tanti «tempi» quante sono le logiche dei fenomeni che si esaminano.

Sono parte della storia come ambito disciplinare, a livello della scuola per tutti, le grandi trasformazioni culturali che riguardano la storia della mentalità e delle idee, la letteratura, l'arte, la musica.

Non si possono riproporre tante «storie» differenziate, soprattutto all'interno dell'obbligo scolastico (diverso è il discorso per gli indirizzi superiori), ma si deve coraggiosamente puntare ad una «storia integrata», innovando le attuali pratiche.

Gli attuali strumenti di studio vanno revisionati ed integrati con l'uso di testi di alta divulgazione e con l'impiego di nuovi strumenti (repertori di dati e di immagini, fonti orali, materiali cinematografici e audiovisivi, ricostruzioni virtuali, giochi di ruolo, ecc.).

3.4. È indispensabile dare un opportuno spazio culturale (anche nell'ultimo biennio dell'obbligo) alle «scienze sociali» e alle risorse che esse forniscono in vista della comprensione dei

meccanismi di fondo dell'agire individuale e collettivo. A titolo di esempio, temi come: il PIL e il deficit; i sistemi politici e quelli elettorali; i condizionamenti «naturalisti» e lo sviluppo economico-sociale, il formarsi della personalità, il funzionamento dei gruppi, il linguaggio, la comunicazione e i suoi strumenti (in particolare i media), andranno affrontati con adeguati riferimenti tecnici, teorici e concettuali. Non si tratta di introdurre un ventaglio sconsiderato di nuove e vecchie «materie», ma di sviluppare un insegnamento delle scienze sociali per blocchi tematici, attorno ai diversi rapporti tra natura e società, economia e società, potere e società, cultura e società. Su questo terreno esistono già esperienze consolidate, in alcune scuole sperimentali, ma in vista di una generalizzazione dell'esperienza è necessario pensare ad una chiara identificazione culturale dei docenti, in un'area d'insegnamento per definizione multidisciplinare.

In tale contesto si colloca una revisione complessiva dell'educazione civica, che si dovrà sviluppare sia con i blocchi tematici delle scienze sociali sia con lo studio comparativo di testi di grande importanza civile (filosofici, giuridici, religiosi), favorendo nei ragazzi una sorta di «navigazione mobile» attraverso le molte visioni su cui la società potrebbe, o dovrebbe essere organizzata. Qualunque siano i suoi contorni, la nuova educazione civica dovrebbe:

- avere più peso nella valutazione scolastica;
- introdurre forti elementi di libero pensiero;
- procedere, almeno in parte, per dibattiti e discussioni.

3.5. La tradizione classica costituisce un patrimonio importante per il nostro paese: è necessario che gli italiani sentano come propri e conoscano i monumenti fra cui vivono per stabilire un proficuo rapporto con il loro ambiente storico e geografico.

Naturalmente il nostro passato greco-latino non dovrà essere necessariamente noto a tutti attraverso la diretta conoscenza delle due lingue: l'approfondimento delle condizioni di vita, delle culture, dei mondi fantastici e istituzionali dei due popoli potrà essere affidato a resoconti in chiave moderna che sappiano utilizzare anche nuovi e nuovissimi strumenti di comunicazione.

Altro discorso va fatto per uno specifico percorso scolastico destinato alla formazione dei futuri antichisti. Questo percorso classico (o comunque lo si voglia chiamare) dovrà fornire anche la conoscenza delle due lingue antiche, che potrà utilmente maturare a partire dagli ultimi anni della formazione obbligatoria, sotto forma di opzione non vincolante, e proseguire fino al completamento del periodo della scolarità, tenendo comunque presente che la finalità dell'apprendimento delle lingue antiche è tutta e solo nella possibilità che essa consente di accedere direttamente alle due civiltà e, per il latino, nella comprensione storica dell'italiano.

3.6. Per coloro che amano la cultura e la storia di un certo secolo è sempre eretico il suggerimento che un altro potrebbe essere educativamente più importante.

Tuttavia, nessuna riforma culturale del sistema scolastico italiano può lasciare il Novecento nell'attuale stato di abbandono o di rimozione. La storia e la cultura recenti devono trovare adeguato spazio negli insegnamenti. Il Novecento può essere affrontato in assoluta serenità se ci si rende conto che nessun insegnante è al di sopra delle parti, qualunque sia l'argomento o il secolo, ma che tutti gli insegnanti hanno l'obbligo (è la loro versione del giuramento di Ippocrate) di presentare idee avverse alle loro, nel modo più intellettualmente onesto possibile.

Va comunque tenuto presente che il Novecento non si caratterizza solo per un insieme notevolmente complesso di avvenimenti ma anche per l'affermarsi di ottiche, teorie, linguaggi assai diversi da quelli tradizionalmente adottati dalla scuola. La rilevanza scientifica, tecnologica ed epistemologica del Novecento andrà quindi riferita alle dimensioni di «crisi» e alle tradizioni conflittuali che stanno all'origine delle esperienze contemporanee.

3.7. Quanto all'insegnamento della filosofia – positiva specificità della scuola italiana – non ha giustificazione la proposta di estenderlo, nella sua forma attuale di ricostruzione storica, alle scuole non liceali.

Bisogna pensare a qualcosa che sia valido per tutti (ma non prima dei 15-16 anni), quindi anche (e sono la maggioranza) per i

giovani degli attuali istituti tecnici e professionali: dovrà essere una rassegna di idee portanti e servirà alla costruzione delle loro identità e alla riflessione sul loro stare nel mondo.

Nella fase successiva all'obbligo si deve dunque pensare a un insegnamento di «elementi di filosofia» (per tutti, qualunque sia l'indirizzo prescelto) che potrebbe trattare, esemplificativamente: questioni di etica, necessarie per comprendere le forme di validazione e di argomentazione in materia di valore, giustizia, ecc. a partire dai temi dei diritti/doveri, della cittadinanza, della bioetica, della medicina; questioni di logica, di verità e plausibilità, in relazione ai problemi epistemologici e alle diverse forme di linguaggi convincenti e persuasivi. È un impegno didattico che si può realizzare agevolmente muovendo da testi filosofici accessibili, anche classici.

3.8. L'apprendimento di un inglese veicolare finalizzato alla comprensione di «istruzioni per l'uso» ed alla comunicazione quotidiana con persone di altre nazionalità, oltre a rispondere alle esigenze del tempo, consentirebbe di avviare su una nuova e più solida base una politica complessiva delle lingue nella scuola.

Accanto all'italiano come lingua madre per i più (ma anche come lingua straniera per gli immigrati), e assieme al francese, il tedesco, lo sloveno, ecc., propri delle aree di bilinguismo del nostro paese, sarebbe opportuno proporre per tutti, fin dai primi anni di scuola, l'apprendimento e l'uso di un inglese essenziale, non letterario (da utilizzare anche con i compagni immigrati, spesso bi- o trilingui), e poi, negli anni successivi, lo studio, avanzato sul piano produttivo e culturalmente articolato di una o più lingue della comunità europea.

3.9. Va apertamente denunciata e conseguentemente rimossa la condizione marginale alla quale sono relegate, nella nostra scuola, le arti sonore e visive e tutto ciò che le integra (come il teatro e il cinema). Ciò è per un verso scandaloso, per un altro verso è espressione di un più generale atteggiamento autolesionistico, considerata l'immagine europea e mondiale della nostra cultura e delle nostre tradizioni: si pensi, per fare un solo esempio, a quanto poco si investe sulla circolazione internazionale e

sull'insegnamento di una lingua, quella italiana, praticata da tutti quanti nel mondo si occupano o si interessano di musica vocale. Occorre reagire con coraggio e inventività a questo stato di cose: in caso contrario, l'Italia rischia la svendita o l'alienazione del suo patrimonio storico più prezioso.

Occorre dare legittimità scolastica alle forme di sapere che sono proprie degli spazi acustici, investendo in primo luogo sull'ascolto, inteso come espressione di un modo diretto e partecipato di stare in rapporto con le cose.

La musica parla al mondo e parla del mondo, e si fa intendere anche da chi non dispone di una specifica alfabetizzazione musicale: la logica, il movimento, la retorica sono continuamente ed efficacemente azionate dai suoni e dalle voci.

Non si tratta di fare della scuola un luogo di informazione sulla musica. Si tratta invece di farne una sede di esperienza acustica e musicale.

Praticare e realizzare musica, prima e dopo – ma non necessariamente con – il supporto tecnico della notazione, significa riconoscere, gustare ed inventare strutture di suoni e di silenzi, e ciò lo si può fare anche attraverso forme di riflessione che nascano dall'agire e quindi dall'intelligenza del corpo. In questa prospettiva, la composizione musicale andrà integrata con l'improvvisazione, che è un modo per «andare al di là di ciò che si sa», per dare parola, attraverso il gesto sonoro, al non detto delle emozioni.

I riferimenti storici e ambientali alle diverse espressioni musicali acquisteranno senso e diventeranno patrimonio dei giovani solo se ad essi non verrà mai negata questa possibilità di intendere le arti sonore come «luogo del saper essere e del saper fare».

La scuola dovrà essere anche la sede per un incontro tra i giovani e la civiltà figurativa, intesa come espressione di un fare dotato di una sua specifica identità. È inevitabile legare questa identità al linguaggio «visivo», ma l'esigenza di conoscerlo e praticarlo consapevolmente può essere considerata fondamentale, contribuendo così a dare una base alla formazione complessiva dell'individuo, solo attraverso una lettura coordinata del suo complesso costituirsi, nel tempo storico e negli spazi d'uso, in forma, immagine, oggetto, territorio.

In questo senso le arti figurative offrono opportunità enormi e non sostituibili allo sviluppo dell'inventiva, dell'operatività, della comunicazione, del giudizio. Un'auspicabile promozione scolastica del complesso delle attività legate alla conservazione e alla valorizzazione dei beni culturali porterebbe anche alla maturazione del senso storico e di una più compiuta responsabilità ambientale, nonché allo sviluppo di sofisticate competenze tecnologiche.

CONTRIBUTI

9 GENNAIO 1997

Mario Vegetti

La ringrazio vivamente per l'invito a partecipare all'incontro di martedì 21 gennaio; mi sarà purtroppo impossibile intervenire, per inderogabili impegni universitari, e La prego di volermi scusare anche presso il Ministro.

Mi permetto di accennarle sommariamente alcune delle considerazioni che avrei voluto svolgere in quella sede. Per quanto più mi interessa, penso che l'insegnamento filosofico vada esteso e rafforzato, riducendo tuttavia l'esposizione storica agli elementi essenziali per dare più spazio a discipline critico-formative (l'epistemologia storica da un lato, l'antropologia dall'altro, nonché la logica intesa soprattutto come teoria e critica dell'argomentazione). Alcuni di questi aspetti devono situarsi all'intersezione con altre materie (le scienze per l'epistemologia, le discipline linguistico-letterarie per la retorica argomentativa e la teoria dell'informazione).

In altri settori disciplinari ritengo necessario lo sviluppo dell'insegnamento delle matematiche (anche nelle applicazioni informatiche) a scapito della dimensione nozionistica di materie come le scienze naturali e la chimica.

Rispetto alla questione dei programmi, mi sembra tuttavia assolutamente prioritaria quella dell'insegnamento. Riselezionare e riqualificare gli insegnanti è oggi a mio avviso l'unica strada per salvare quel grande patrimonio che è tuttora la scuola italiana an-

che rispetto alla situazione internazionale. E in questo processo andrebbero organicamente investite le energie del personale universitario. L'unificazione 'personale' dei due ministeri è forse un'occasione propizia per progettare finalmente una relazione fortemente interattiva fra scuola media e università.

Spero non mancheranno future occasioni per discutere di queste, e naturalmente di altre idee.

Nello scusarmi nuovamente per la mia forzata assenza a questo primo incontro, La prego di voler gradire, ed estendere al Ministro, i miei migliori auguri di buon lavoro.

20 GENNAIO 1997

Maurizio Bettini

ALCUNE RIFLESSIONI SUTEMIPROPOSTI PER LARIUNIONE DEL 21 GENNAIO 1997

I temi suscitati dai quesiti elencati nella lettera sono così tanti e così profondi che provocano un sano senso di timore. Per essere «completi» di fronte a problemi di questo tipo si potrebbe o passare un'intera vita a pensarci su o (caso ahimè più probabile) contentarsi di formule generiche o pedagogismi vani. Ragion per cui risponderò solo ad alcuni quesiti, e preferirò sempre la via della concretezza, a costo di apparire parziale e desultorio.

Una riflessione generale, sulla espressione «Enciclopedia Culturale», che compare in apertura della lettera.

Questa nozione infatti mi procura un po' di ansietà. Infatti vedo che spesso, da parte di teorici della cultura e della educazione, viene usata con leggerezza. Come se fosse facile sapere in che cosa consiste la «enciclopedia culturale» della nostra società contemporanea e futura; come se fosse facile inventariarne i tratti salienti. In realtà, se uno comincia a preoccuparsi di redigere un inventario completo della «enciclopedia culturale» contemporanea per fondare su di essa la scuola, finisce che non ne esce e lascia la scuola com'è. È noto infatti che l'enciclopedia culturale si definisce esattamente così: «L'enciclopedia è quella cosa che non riesci mai a possedere completamente – come minimo nel senso che, nel tempo che ti ci vuole per conoscerla tutta, in molti dei suoi aspetti essa è già cambiata».

Conviene dunque puntare su tratti particolarmente salienti della nostra «enciclopedia», tratti fortemente identificanti (se qualcosa resta fuori, pazienza) e soprattutto preoccuparsi meno dei «contenuti» della enciclopedia e molto di più dei suoi usi. Cerco di spiegarmi.

Proprio la difficoltà di riformulare l'enciclopedia su cui fondare la scuola – la confusa percezione del fatto che, mentre disperatamente cerchi di conoscere tutta la enciclopedia della tua cultura, questa è già cambiata – ha fatto sì che per decenni la scuola sia rimasta ferma. Visto che la scuola aveva una sua «enciclopedia» già formalizzata, e che invece descrivere esattamente in cosa consisteva l'enciclopedia «reale» della nostra società era molto difficile, tanto valeva tenersi l'enciclopedia scolastica (pur se lontana, stabilita da altri, etc.). Per questo il Latino, *I Promessi sposi*, la trigonometria, i poeti minori del Seicento, le espressioni a tre piani, il teorema di Pitagora, etc. hanno mostrato tanta capacità di durata: semplicemente perché c'erano, ed esistendo risparmiavano a tutti la fatica di redigere nuove mappe della «enciclopedia» culturale.

Se devo immaginarmi questa «enciclopedia» della scuola, come io stesso l'ho incontrata sui banchi della media o del liceo, me la figuro come un equivalente della Bibbia, o del Corano: Dante, Manzoni, Latino, Trigonometria, Guerra dei Trent'anni etc. hanno funzionato come il nostro Libro, nel senso che a questi autori, nozioni, discipline, etc. e non ad altri, abbiamo demandato il ruolo di fondare la nostra cultura attraverso l'educazione delle nuove generazioni. Non è affatto detto che questo atteggiamento costituisca di per sé un male. Qualsiasi enciclopedia culturale, proprio come qualsiasi «Libro», si presta infatti a costruirci sopra una educazione e una cultura. Ecco che veniamo al ruolo centrale degli usi per quello che riguarda il senso di qualsiasi enciclopedia. Da che mondo è mondo, le società fondate sul «Libro» si sono sempre mosse così: hanno elaborato i loro nuovi modelli culturali estrapolandoli (o fingendo di estrapolarli) dal «Libro». Per sancire i diritti dello Stato, i Cristiani ci arrivavano «estrapolando» questo principio dalla frase del «Libro» / Vangelo «date a Cesare quel che è di Cesare». Allo stesso modo, nel nostro paese si è imparato l'italiano «estrapolando» questa conoscenza attraverso il

riassunto o il commento dei Promessi Sposi (si sarebbe potuto fare commentando altro, o anche solo parlando, o facendo le parole crociate etc.), si è imparata la linguistica «estrapolandola» attraverso la Grammatica latina (si sarebbe potuto fare in altro modo e con grammatiche differenti) e così di seguito. Insomma, l'importante è usare bene una certa enciclopedia, senza fissarsi troppo sulla natura e sui contenuti di una particolare e specifica enciclopedia.

La concezione della enciclopedia scolastica come «Libro» da usare, ovvero come insieme semi-arbitrario di nozioni investite però del carisma e del compito di fondare la cultura, secondo me aiuta a sdrammatizzare di molto il problema della nuova «enciclopedia» su cui fondare la scuola. Nel senso almeno che non sembra determinante procedere per forza prima ad una definizione di tutta la enciclopedia culturale contemporanea per poi decidere cosa insegnare e cosa no. In cose di questo tipo bisogna rassegnarsi a un certo empirismo e a un certo buon senso. Quello che conta è si aggiornare la «enciclopedia» della scuola nei suoi tratti più macroscopici di arretratezza e di inadeguatezza (cercherò di indicarne alcuni più sotto), ma senza ostinarsi a volerne per forza rivoluzionare tutta intera l'enciclopedia. Non ne vale la pena. Molte cose si possono apprendere «estrapolando» da fonti differenti e talora disparate fra loro, l'importante è appunto l'arte e la pratica di questa estrapolazione, cioè l'uso della enciclopedia che si ha a disposizione.

Direi anzi che, ove si può, è prudente mantenere l'assetto della enciclopedia scolastica tradizionale, perché a volerla rivoluzionare tutta quanta:

a) data l'intrinseca natura della «Enciclopedia», non ne usciamo: chiunque dirà che una certa parte è «meglio» di un'altra, e non si troverà mai un accordo;

b) si va a negare l'importanza del «Libro» tradizionale, e questo non è mai prudente: suscita polemiche, reazioni viscerali, etc.;

c) si finisce per attribuire troppa importanza ai contenuti, che invece sono relativi, e non alle forme o meglio agli «usi» della enciclopedia.

Quesito numero uno. «Quali saperi affidare alla scuola rispetto a una società che fa già essa stessa un massiccio investimento sull'acculturazione?». Come risposta, questa domanda non richiede secondo me un elenco di saperi o una serie di discipline, ma un principio o meglio una formula. Rispondo dunque che alla scuola vanno affidati quelli che definirei «saperi di responsabilità»: quei saperi cioè che la società ha la responsabilità di trasmettere agli individui e che, nello stesso tempo, accrescono il senso di «responsabilità» degli individui medesimi.

Posso fare qualche esempio: in una società che tende alla internazionalizzazione, la scuola deve sentire la «responsabilità» di dare ai propri membri una conoscenza migliore possibile delle lingue straniere; in un mondo che sempre più si addentra nella dimensione elettronica, la scuola deve sentire la «responsabilità» di dare gli elementi base del computer e della mediologia in genere; in un mondo che sempre più schiaccia le persone nella dimensione del presente, la scuola deve concentrarsi sullo studio della storia come fonte di comparazione costante fra il presente e il passato; etc. Questo anche se le edicole sono invase di dispense del tipo «computer no problem», se le città rigurgitano di scuole di lingue, se i media si accaniscono nella pratica della «rievocazione» storica. Deve farlo la scuola perché il possesso di questi «saperi di responsabilità» deve essere garantito ad ogni cittadino italiano indipendentemente dalla classe sociale, dalla collocazione geografica, dalle occasioni, dal tempo, e così via.

Quesito numero due (simile al numero tre). Quali «basic» dare a bambini e giovani destinati a vivere dentro una società, etc.?

Inventariare i «basic» da distribuire nella scuola vorrebbe dire, al solito, identificare i nodi stessi della nostra cultura: si torna cioè al problema della enciclopedia «infinita». Proverò perciò a pensare che i «basic» della nostra cultura possano essere distribuiti non all'interno di una «enciclopedia» ma partendo piuttosto dal modello delle principali identità che ciascuno di noi possiede o riceve nell'assetto della cultura contemporanea. L'identità infatti è plurale, non singolare: non corrisponde a un blocco, bensì a una serie di «quadri». Procederò quindi per «quadri di identità»,

quelli in cui i nostri giovani sono inseriti presentemente o dovrebbero (dovranno) essere inseriti nel futuro.

1. «*Identità italiana*». L'appartenenza a questo quadro basilare di identità significa che fra i «basic» bisogna includere tutti quei saperi che favoriscono conoscenza della cultura italiana e del passato/presente del nostro paese: si tratta in pratica di discipline che già ora vengono insegnate (italiano, storia, etc.) con alcune punte di novità:

– l'insegnamento dell'italiano dovrebbe puntare molto di più sulla conoscenza e il possesso della lingua italiana, orale e scritta, che non su quello della letteratura. Ritengo infatti che l'insegnamento dell'italiano attraverso un massiccio ricorso ai testi di letteratura, e la religione della storia letteraria che caratterizza la nostra scuola, siano in parte legati a un modello culturale ottocentesco, che deve essere ridimensionato.

La maggiore o minore incidenza della letteratura italiana nella scuola dovrà naturalmente essere graduata in ragione degli indirizzi (in pratica: maggiore in quelli di tipo liceale/umanistico, minore in quelli di tipo professionale), ma in ogni caso non dovrà andare a scapito dell'acquisizione di un solido possesso del linguaggio: scritto e orale. Che è necessario per chiunque.

– dato che della identità italiana fanno parte anche la straordinaria ricchezza di «beni culturali» che sono collocati nel nostro paese, elementi di cultura classica e umanistica dovrebbero essere presenti in tutti i curricula, nella forma di conoscenze (anche elementarissime) del latino, della civiltà romana, dei monumenti archeologici – o semplicemente di «civiltà» – che ha lasciato, e così di seguito. Ancora una volta, si potrà andare da un grado elementare a uno più sofisticato a seconda degli indirizzi.

In ogni caso, non c'è dubbio che anche negli indirizzi del tipo «liceo classico» l'insegnamento delle materie classiche dovrà essere riformulato in modo tale da puntare meno sull'apprendimento delle regole linguistiche e grammaticali e più sulla conoscenza dei «monumenti culturali» del nostro passato.

N.b. Su questo, potrò essere molto più dettagliato appena sarà necessario scendere a questo livello specifico di elaborazione.

2. «*Identità europea*»: in questo «quadro di identità» metterei in primo luogo la conoscenza delle lingue straniere e delle culture europee. Credo che le «culture europee» potrebbero utilmente essere distribuite nell'area storica e soprattutto in quella geografica (che oggi è particolarmente stantia).

3. «*Identità tecnologico/scientifica*»: attualmente, questo settore è piuttosto scadente nella nostra scuola, e per motivi strutturali. Gli insegnanti di matematica, specie nella scuola media inferiore, molto spesso non hanno preparazione specifica; mentre l'insegnamento delle «scienze» è affidato a insegnanti che, se va bene, hanno competenza in uno solo dei settori in cui le cosiddette «scienze» si articolano a scuola, ma non in tutti gli altri. A questo livello bisogna intervenire fortemente sulle «Scuole di specializzazione per gli insegnanti», su cui investirei soldi ed energie nel quadro della riforma scolastica.

Per quanto riguarda in particolare la matematica, è ben noto e sperimentato che essa viene ancora insegnata nelle nostre scuole secondo questi due principi: l'auto-evidenza (= cosa c'è da capire? la matematica è semplicemente la «ragione», si tratta solo di imparare) e il pregiudizio innatistico (= per la matematica ci vuole il bernoccolo, se non sei intelligente nulla da fare). Questi due atteggiamenti spiegano gran parte dello «scacco matematico» tradizionalmente subito da moltissimi studenti nel nostro paese. Sottolineo anzi che è una leggenda il fatto che in molte scuole italiane la matematica non si impara perché a questa materia sarebbero dedicate troppo poche ore: di ore ce ne sono sempre molte, è che viene insegnata malissimo.

Anche a questo livello, bisogna intervenire fortemente sulle Scuole di specializzazione per gli insegnanti. Solo che è disperatamente necessario che ci sia un contatto, stabile e diretto, fra le associazioni di didattica disciplinare (didattica della matematica, didattica delle scienze) e il Ministero!

S.O.S. per le scuole di specializzazione per gli insegnanti: non permettiamo che ai futuri insegnanti vengano impartite ulte-

riori «nozioni» da professori universitari delle singole discipline (in genere di nozioni ne hanno già ricevute anche troppe): facciamo in modo che ricevano soprattutto informazioni «responsabilizzanti» su come si insegna in una scuola. Non lasciamo che questo compito, però, sia svolto solo dai «generalisti»: esistono le associazioni che si occupano specificatamente di come si insegna «quella» disciplina e non l'universo mondo a non si sa chi. Rivolgiamoci a queste associazioni!

4. «*Identità economica*»: a tutt'oggi trovo assurdo che nelle nostre scuole non venga impartita a tutti (e non solo ai ragionieri o altri specifici indirizzi) qualche nozione di economia. La conoscenza delle principali leggi economiche, dei principali modelli secondo cui pensare l'economia, e anche di alcune nozioni-chiave (PIL, Borsa, etc.) dovrebbe essere garantita a tutti.

5. «*Identità mediatica*»: dei curricula dovranno necessariamente far parte corsi non solo «di computer» (ah, gli slogan e le parole d'ordine!) ma anche nozioni e riflessioni sul funzionamento culturale di radio, giornali, televisione, internet, etc.

Rita Levi Montalcini

In risposta al Suo gradito invito a partecipare alla riunione del 21 p.v. desidero esporLe qui di seguito due considerazioni per il rinnovamento della scuola italiana.

La prima è relativa agli studenti ancora oggi sottoposti ad un metodo di insegnamento che rischia di disperdersi in una somma crescente di informazioni non ordinate in forma coerente e didatticamente efficace. Mi sembra che giustamente alla base della Sua proposta vi sia la volontà di recuperare un modello culturale che eviti il pericolo maggiore rappresentato da un sistema sommatario di un sapere illusoriamente enciclopedico.

La seconda considerazione riguarda gli insegnanti: si tratta di cercare i mezzi per incentivare l'impegno e migliorare la qualità della loro attività didattica. Da tempo si è proposta per i professori universitari una verifica periodica della produttività scientifica e didattica. La stessa verifica dovrebbe essere estesa ai docenti delle scuole medie che sono preposti ad un ruolo di eccezionale importanza formativa degli adolescenti nella fase di maggiore sviluppo delle loro attività mentali. Tale verifica potrebbe consistere nella frequentazione obbligatoria da parte degli insegnanti di corsi di aggiornamento che prevedano un esame finale che convalidi la loro idoneità didattica. La qualifica di docente non sarebbe più 'a vita' ma 'sottoposta a vaglio', riconfermata, per esempio, ogni cinque o sette anni. I docenti di scuola media potrebbero inoltre avvalersi di 'semestri sabbatici' essendo esonerati per quei mesi dai loro obblighi scolastici – che potrebbero essere tenuti presso le università ed altre grandi istituzioni-culturali quali il CNR e l'Istituto della Enciclopedia Italiana che ho l'onore di presiedere in questo periodo e che molto volentieri vedrei impegnato nell'iniziativa a favore del mondo della scuola e, quindi, degli studenti.

Le invio i miei migliori auguri per il pieno successo di questa Sua iniziativa che ritengo estremamente importante per quel rinnovamento della scuola italiana che oggi si impone per assicurare un adeguato futuro alle nuove generazioni del nostro Paese.

Con i migliori saluti.

ANNOTAZIONI RELATIVE ALLA LETTERA DEL MINISTRO BERLINGUER

La riflessione sulla scuola «oggi», una scuola che va ripensata e ridefinita nella sua offerta formativa per essere in grado di offrire un contributo efficace alla crescita dei giovani e della società, fatta alla luce della «bozza del documento di riforma» e delle «domande proposte nella lettera del Ministro Berlinguer, mi ha portato a stendere le seguenti annotazioni:

- alcuni «nodi» a cui prestare attenzione;
- alcuni tentativi di risposta alle domande.

1. I NODI A CUI PRESTARE ATTENZIONE

1.1. *Tipo di uomo e di cittadino che si vuole formare*

- È importante interrogarsi sul tipo di uomo e di cittadino che si vuole formare:

- persona considerata in tutte le sue dimensioni (intellettuali, creative, spirituali...)
- persona in relazione con gli altri
- persona capace di valorizzare e accogliere le differenze
- persona capace di contribuire alla costruzione di una cultura democratica
- persona alfabetizzata nei confronti delle nuove tecnologie e di tutto ciò che si va modificando a livello di conoscenza, esperienza, relazione ...

- C'è un discorso di «ecologia umana» che va recuperato. La scuola deve porre l'attenzione sulle risorse umane per valorizzarle al fine di contribuire alla costruzione di una cultura della vita.

- La scuola deve restituire «qualità» alla persona, più che restituire competenze. Non si deve ridurre la persona all'aspetto co-

gnitivo e razionale, ma sottolineare tutte le sue dimensioni e potenzialità (creatività, qualità, capacità).

– La scuola deve portare gli allievi a saper fare e saper essere, e ciò suppone un ripensamento in radice sul «senso di educare».

– Non va dimenticato che nella scuola si istruisce per educare, cioè per costruire l'uomo dal di dentro, per questo la scuola deve partire da un progetto intenzionalmente rivolto alla promozione totale della persona.

1.2. Identità e ruolo della scuola oggi

– La scuola non può ridursi a un luogo di accumulo delle conoscenze, ma deve offrire «significati», deve aiutare a cercare il senso profondo delle cose, ad andare «oltre» ciò che si vede immediatamente, a scavare «dentro» il passato i nodi fondamentali della propria cultura.

– È necessario che la scuola recuperi il posto e il ruolo che dovrebbe avere nel contesto attuale in rapporto alle altre agenzie educative, all'identità culturale italiana, alle radici culturali del Paese. Queste radici culturali sono irrinunciabili per dialogare con la realtà europea e arricchire la propria identità.

– È importante valorizzare e rendere concreto il rapporto della scuola con il mondo del lavoro.

– Bisogna cercare di rispondere alla domanda: che cosa si chiede oggi alla scuola? Premesso che non è un'istituzione totalizzante, va ben precisato il suo ruolo in rapporto alla formazione della persona nella sua interezza.

– Va tenuto presente il ruolo dei «media» in rapporto alla scuola. La scuola non solo deve fornire conoscenze, ma deve riorganizzarle in ordine ai valori (unità dei saperi) e al rapporto scuola/vita. Ha perciò un ruolo di fondamento e di apertura. Dà un contributo «dentro» una formazione permanente e in rapporto al contesto.

– La scuola ha il compito di coniugare la «memoria» (aspetto diacronico) con «l'oggi» (aspetto sincronico) mediante l'insegnamento formale.

– Alcuni elementi sono irrinunciabili per la scuola:

- non disattendere l'aspetto della persona aperta alla trascendenza;
- aiutare il formando a esplicitare i significati;
- offrire saperi che permettano di affrontare la realtà umana e culturale;
- far acquisire linguaggi che permettano di dialogare a tutti i livelli.

1.3. *Proposte metodologiche e didattiche*

– La precisazione del ruolo della scuola oggi, il ripensamento della sua identità e del suo posto hanno un influsso sul modo di insegnare.

– Vanno ripensati il problema e il valore della continuità educativo-didattica.

– È importante attuare una pedagogia del contratto formativo che obbliga a porre mete educative e a verificarle, a mettere in contatto adulti e giovani, a porre al centro il soggetto.

– È urgente far sì che ci sia equilibrio tra formazione di base e professionalità; potenziare l'interdisciplinarietà e la ricerca, mettere in rapporto scienza e discipline.

1.4. *Nuova visione delle discipline*

– La scuola, selezionando i contenuti, deve tener conto delle connessioni tra i saperi.

– Contenuti, discipline, cicli di studio: non si può procedere per riforme settoriali. C'è tutto un discorso di raccordo...

– Si afferma che bisogna dare ai giovani una cultura generale. Questo comporta una riflessione su diversi aspetti:

- la collocazione della persona «dentro la storia» (tempo);
- la collocazione della persona dentro l'ambiente da esplorare e conoscere (spazio);
- la spiegazione dei significati che vanno «oltre» l'esperienza (mondo dei significati e simboli);
- le varie forme di linguaggio con cui evidenziare le precedenti dimensioni (comunicazione).

– Non bisogna fare una scuola troppo intellettualistica. L'extrascolastico dovrebbe «diventare corso», entrare negli insegnamenti.

– Fin dai primi anni della scuola è necessario porre le basi perché ci sia un corretto approccio alle discipline. Man mano è necessario presentare il valore dell'interdisciplinarietà e dell'influsso reciproco tra le discipline. Ogni disciplina è parziale e provvisoria, suscettibile di approfondimenti sempre maggiori frutto anche del confronto tra discipline.

1.5. *La formazione dei docenti*

– È sulla formazione che si gioca la trasmissione dei contenuti.

– In questa formazione ha una priorità il recupero della funzione educativa da realizzarsi con modalità adeguate (i corsi che abitualmente si fanno non raggiungono gli obiettivi formativi); l'insegnante deve essere un educatore capace di attivare tutte le possibilità dei ragazzi.

– L'insegnante deve imparare a «mettersi accanto» perché l'insegnamento non deve venire dall'alto. Il maestro si affianca per far crescere e non è l'unico interlocutore.

– Gli operatori della scuola debbono acquisire professionalità e ciò esige molti cambiamenti.

– Per la riforma è importante investire i «nuovi docenti», operare per la formazione dei dirigenti scolastici, per il coinvolgimento di docenti a lavorare «insieme» e a essere abilitati a una flessibilità continua, a utilizzare le nuove tecnologie.

– È urgente recuperare l'identità dell'educatore. La scuola ha bisogno di maestri. Se l'insegnante non è un maestro, un educatore, non deve fare l'insegnante. A diventare educatori si impara, e tale apprendimento è anche legato ad una competenza che va sempre aggiornata.

1.6. *Le domande dell'oggi e dei giovani*

– Va sottolineato che l'importanza della revisione scolastica è in stretto rapporto al bisogno di preventività della nostra società.

– Affrontando il problema dell'oggi, e più ancora, scegliendo

un'angolazione con cui osservare la realtà, non si può ragionare a una «dimensione», quella economica. Bisogna inoltre tenere presente che ragionando sulla dimensione economica questa deve essere considerata ampia, di economia solidale.

– È urgente dare ai giovani gli strumenti per potersi «riorientare» nel mondo che cambia.

– Urge raccordare formazione di base e professionalità per rispondere concretamente alla domanda di inserimento nel mondo del lavoro.

– È importante far vedere come certi problemi sono presenti in tutti i tempi poiché sono problemi ineludibili per l'uomo. Si presentano però in modi diversi e sono stati affrontati, lungo la storia, con modalità diverse.

– Non si può procedere senza un «Progetto» con chiari obiettivi. Ogni programmazione cade nel vuoto se non è riferita ad un progetto.

1.7. Il coinvolgimento delle famiglie

– Urge trovare modalità e mezzi per coinvolgere le famiglie nel cambiamento scolastico.

– Bisogna operare sui genitori perché non abbiano attese soprattutto «intellettuali» e tener presente che essi hanno gravi problemi educativi.

1.8. L'orientamento

– Bisogna riflettere su che cosa significa «orientamento» all'interno della continuità educativa e tener presente che esso è legato alla «centralità del soggetto» (consolidamento delle capacità di scelta, di conoscenza di sé, valorizzazione delle risorse...).

– L'orientamento aiuta la persona ad autovalutarsi riguardo al cammino formativo fatto.

2. RISPOSTE ALLE DOMANDE

N.B. Le risposte qui sotto indicate vanno integrate con quanto detto al punto precedente.

Domanda 1. Quali saperi affidare alla scuola

– È necessario far riferimento ai bisogni fondamentali della persona, bisogni che rapportati alle discipline portano a porre l'accento:

- sull'area umanistico letteraria;
- sull'area scientifica;
- sull'area espressiva.

– Il discorso sui «saperi» è strettamente legato a quello dell'epistemologia delle singole discipline, della loro collocazione nel «sapere».

– La scelta dei saperi è legata al concetto di persona «nella sua interezza», che sa darsi risposte di significato, che è in grado di conoscere la realtà e di trasformarla, che sa mettersi in relazione con sé, gli altri, la realtà: una persona capace di autonomia, responsabilità, giustizia.

– La persona vive in un contesto concreto, in un tempo concreto, che privilegia o non privilegia certi aspetti. Oggi, per esempio, è importante sottolineare alcune attenzioni:

- una concezione non gerarchica delle discipline per arrivare a una interdisciplinarietà autentica;
- il partire da un'esperienza vitale (e non libresco) del cammino culturale;
- l'utilizzazione di un metodo «esperenziale» di accostamento alla cultura, soprattutto nei gradi inferiori;
- un bisogno di «operare insieme», come comunità educativa, anche nell'approfondire la ricerca continua;
- un procedere valorizzando contemporaneamente apprendimento e relazioni, cultura e lavoro, saper essere e saper fare;
- un impegno per arrivare a un concetto «comunitario» di scuola;
- il rivedere il concetto di orientamento perché sia in funzione dello sviluppo integrale della persona e i tempi e le modalità del medesimo;
- la formazione di una competenza comunicativa che diventa capacità di utilizzare diversi codici linguistici.

Domanda 2. Quali «basic» assicurare (in termini di conoscenze, competenze, sensibilità)

- Il contesto in cui viviamo spinge a fare delle scelte prioritarie:
 - assicurare una sensibilità per i problemi concreti dell'oggi;
 - sviluppare la creatività, la gratuità, la meraviglia, la curiosità, la scoperta, l'esigenza di «andare oltre»;
 - abilitare a conoscere i problemi nelle loro «cause più profonde», nelle loro radici;
 - far cogliere lo «spessore umano» delle situazioni e portare al coinvolgimento in esse.

- Per quanto riguarda le conoscenze, è necessario:
 - alfabetizzare riguardo alle nuove tecnologie e a stabilire una corretta «relazione» con esse;
 - puntare sull'acquisizione di nuovi linguaggi, compreso l'apprendimento di altre lingue;
 - formare alla coscienza dell'appartenenza alla comunità nazionale, europea, mondiale e alla responsabilità nei riguardi del mondo (ecologia in tutti i sensi e a tutti i livelli);
 - abilitare a prendere posizione di fronte alle nuove tecnologie, ecc..., a partire da un riferimento a una precisa antropologia.

- Stimolare i docenti ad acquisire una professionalità dal punto di vista delle conoscenze, competenze, sensibilità.
- Avere di mira la formazione di persone capaci di «stare» nella società complessa e di gestire la complessità. Formare alla capacità di ricerca continua.
- Abilitare ad acquisire una competenza comunicativa tenendo presente che soprattutto i ragazzi degli strati più bassi faticano a comunicare e vengono messi ai margini. È importante dare a tutti gli strumenti per «avere parole», per esprimere il proprio «mondo vitale». Bisogna abilitare a riflettere sulla propria esperienza, a darle un nome per poterla comunicare.

Domanda 3. Quali ordini di priorità definire

– «Dentro» l'orizzonte antropologico, che chiarifica il concetto di persona a cui si fa riferimento, sembrano importanti alcune priorità da tener presenti:

- conoscenze che permettano di cogliere e sviluppare le radici della nostra cultura e dell'identità che ci è propria (discipline storiche, letterarie, ecc.);
- conoscenze che favoriscano la riflessione su di sé, sulla società, sulla natura;
- conoscenze che abilitino alla comunicazione (linguaggi, lingue, codici comunicativi);
- conoscenze che potenzino l'espressività e la creatività;
- alfabetizzazione sui nuovi linguaggi.

– La scuola deve porre l'attenzione soprattutto sugli aspetti dello sviluppo umano, sociale e culturale che non sono considerati dalle altre agenzie (cultura generale di base) e che permettono un corretto rapporto con le categorie tempo/spazio, singolo/società, comportamento/cultura. Le scelte vanno operate in vista della persona e del cittadino che si vuole formare per oggi e per domani.

Domanda 4. Come evitare che il riferimento al presente diventi meramente contenutistico

– Per quanto riguarda l'aspetto diacronico si deve porre l'attenzione sull'essenziale, per l'aspetto sincronico bisogna considerare l'estensione delle conoscenze.

– Un aspetto fondamentale riguarda la capacità di fare ricerca. Lo studente deve essere abilitato a fare ricerca partendo dal concreto per arrivare a teorizzare, a cogliere l'essenziale, a comprendere la storia e le coordinate di un contesto. Bisogna aiutare il ragazzo a passare dal contingente al permanente, dal frammento al tutto, dal parziale al generale, dall'oggi all'ieri e al domani.

– È necessario essere molto rigorosi nel far apprendere i vari metodi, tenendo presente al riguardo l'evoluzione che si va verifi-

cando nelle varie discipline (metodo deduttivo/induttivo/ermeneutico/narrativo/ cibernetico).

– È fondamentale sviluppare l'attenzione continua ad imparare, ad apprendere sempre di più, a farsi convinzioni solide e contemporaneamente ad essere duttili per accogliere il cambiamento.

Domanda 5. Come trovare un equilibrio tra diversità e unitarietà

– È importante che ogni docente capisca la parzialità e provvisorietà del suo discorso e che si apra a un confronto interdisciplinare sempre più stretto, che si fonda su una revisione epistemologica onesta della propria disciplina. Soltanto un'autentica interdisciplinarietà aiuta gli studenti ad acquisire una visione organica della realtà.

– È altrettanto importante sviluppare un'intesa collaborativa nel momento di trasmissione agli allievi, anche per far capire l'interrelazione tra discipline e problemi.

– Il docente, per poter collaborare, deve essere sempre più competente e aggiornato e deve allargare l'ambito delle competenze «oltre» la disciplina che coltiva.

Domanda 6. Come de-accademizzare l'insegnamento

– Per de-accademizzare l'insegnamento è necessario puntare sulle «metodologie cooperative» che valorizzano mezzi nuovi (esempio scrittura collettiva, il teatro dell'oppresso,...) e ripensare a fondo la natura e il ruolo della scuola.

Antonio Tabucchi

Mi spiace proprio non poter partecipare alla vostra riunione del 21. Un impegno preso da tempo (la conferenza inaugurale alla Nuova Bibliotheque Nationale) mi costringe a Parigi per quella data.

Vorrei comunque inviarti alcune brevi riflessioni che ho cercato di formulare dopo la tua lettera.

1. «*Diversi ordini del sapere e navigazioni libere dentro aree mobili del sapere*»

A mio avviso si potrebbe «creare» una disciplina che potrebbe perfettamente costituire una «navigazione mobile». E che preliminarmente deve avere queste definizioni:

- a) Possedere un nome adatto e nuovo
- b) Essere affidata a professori laureati in Storia e in Letteratura
- c) Essere elevata a rango di disciplina importante sulla pagella e, di conseguenza, nella considerazione dei docenti e dei discenti.

Tale disciplina dovrebbe muoversi tra Storia-Letteratura-Anthropologia-Sociologia (senza nessun esplicito e privilegiato riferimento a queste discipline specifiche). Diciamo che un insegnamento di questo tipo potrebbe sostituire (ma molto degnamente) la povera «educazione civica», che nella scuola italiana ha sempre avuto il ruolo di parente povero, per assumere lo statuto di un sapere agile e moderno e, come tu dici, di «traghetto». In quest'ottica, per esempio, si può studiare il *Traité de la tolérance* di Voltaire, messo in relazione con *Dei delitti e delle pene* di Beccaria, *I diritti umani nell'età nucleare* di Cassese e che so, la Legge Coranica (perché non far leggere un po' di Corano ai nostri studenti, visto che l'Islamismo è la maggiore religione del globo, che migliaia di Musulmani ormai sono in Italia?, ecc.). Il tutto senza giudizi di valore, ovviamente, ma semplicemente come motivo terreno di una riflessione comparativa.

(È chiaro che per guidare una tale disciplina ci vogliono pro-

fessori bravi. Ma sono incline a pensare che esistono molti professori bravi. L'importante fargli avere la certezza che questa loro disciplina è importante).

2. «Deaccademizzare» l'insegnamento rendendolo vivo e partecipato»

Due osservazioni.

1. Si potrebbero in buona misura utilizzare mezzi che più fanno effetto sui giovani. Per esempio, l'immagine. Ogni scuola (o perlomeno molte) posseggono un televisore con video. Le cassette ormai costano pochissimo, e le regalano perfino i quotidiani. Esempio: stiamo leggendo *I promessi Sposi*? Ebbene, perché non vedere anche lo sceneggiato televisivo tratto dal romanzo, con gli attori che piacciono ai ragazzi? (Spetterà poi al prof., se ne è capace, di parlare eventualmente del rapporto fra letteratura e traduzione filmica). Stiamo leggendo Lampedusa? Ebbene, guardiamo *Il Gattopardo* di Visconti. Stiamo studiando il nazismo e la 2^a guerra mondiale? Ebbene, certo, leggiamo libri di storia (magari leggiamo anche le tesi degli storici revisionisti): ma intanto vi facciamo vedere il filmato girato dalle truppe alleate quando arrivarono ad Auschwitz (l'archivio Rai possiede sicuramente questi documentari, o comunque sono reperibili e trasferibili in cassetta).

2. Scoraggiare il più possibile l'applicazione «à la lettre» di certe metodologie critiche alle quali i ragazzi sono sottoposti, perché partendo da un livello alto (che so: Propp o Todorov) sono degradate a schemi meccanici in molte antologie scolastiche. Cioè i ragazzi imparano che Renzo Tramaglino o Sancho Panza sono degli «attanti» ma non hanno nessuna idea della psicologia e della personalità di quei personaggi. Poiché la scuola italiana non ha mai utilizzato una «explication de texte» alla francese o un criterio filosofico alla tedesca, che si utilizzi un metodo che può sembrare «vecchio», ma che è sensato, grazie al quale il prof. spiega che l'Azzeccagarbugli è un piccolo imbroglione, Don Abbondio un vigliacco e Renzo un buonomo. Almeno i ragazzi entreranno in possesso di sommarie categorie di ordine etico,

psicologico, comportamentale, ecc. per giudicare i personaggi della letteratura e dunque le tipologie umane. Se poi arriveranno alla Facoltà di Lettere avranno modo di imparare la narratologia e altre metodologie critiche moderne in modo più serio e più approfondito.

Queste per ora sono le mie osservazioni immediate. Spero di essere più utile in futuro. Sappi comunque che puoi contare sulla mia collaborazione.

Un cordiale saluto e buon lavoro.

23 GENNAIO 1997

Caterina Petruzzi

ANNOTAZIONI SUL DOCUMENTO DI LAVORO

Dal sapere al saper fare

La scuola disegnata dal Documento di Lavoro si qualifica per una netta distinzione da quella messa a punto tre quarti di secolo orsono da Gentile. La scuola gentiliana trovava la sua più alta espressione in un Liceo a carattere spiccatamente preaccademico, sede di una educazione formale, protesa verso il conseguimento di un sapere disinteressato. Ne risultava una scuola che, facendo leva sulla distinzione tra sapere teorico e attività pratica, tra attività intellettuale e lavoro manuale, finiva per teorizzare il principio della totale estraneità della formazione culturale alla formazione professionale, basato sul presupposto della superiorità della prima rispetto alla seconda.

Un tale sistema educativo, perfettamente funzionale ad una società fortemente gerarchica, è destinato a ruotare su se stesso, per effetto del movimento impressovi dall'opposto principio socio-pedagogico, che pone sullo stesso piano cultura e professionalità, quali componenti di una moderna educazione integrata.

Lo sviluppo coerente di questo principio, enunciato a chiare note nel Documento, porta necessariamente alla realizzazione di una scuola di gran lunga diversa da quella gentiliana: una scuola cioè che, pur avendo in pregio il sapere, ha però in gran conto an-

che il saper fare. La scuola più coerente con questo presupposto pedagogico è destinata a spiegare un'azione educativa improntata ad un equilibrato pragmatismo, che contempera certe tradizionali inclinazioni verso una educazione prevalentemente formale e licealizzante.

È solo l'attuazione di un tale sistema educativo, proteso anche verso la realizzazione di obiettivi di ordine pratico e non certo l'aggiunta di nuovi insegnamenti, a rendere possibile il raggiungimento di più moderne finalità formative. Ciò che spinge l'apprendimento verso sbocchi più concreti e redditizi è in definitiva l'impiego di itinerari didattici che facciano emergere con chiarezza la funzione teorica-pratica delle conoscenze acquisite.

Su questa impostazione educativa tendono a reagire le linee didattiche e metodologiche di tutti gli insegnamenti. Si considerino, ad esempio, i mutamenti di prospettiva che caratterizzano l'insegnamento della lingua italiana, che ha sempre svolto nel passato un ruolo prevalentemente acculturante. Molto diversa è invece la collocazione di questo insegnamento nella nuova prospettiva educativa, ove esso è invece destinato ad assolvere un compito prioritario e insostituibile nell'ambito della comunicazione. Lo scopo essenziale di tale insegnamento è infatti la promozione di ben precise competenze linguistiche, quali sono – detto molto sommariamente – quelle necessarie per la comprensione e la produzione di testi sia scritti che orali. Sono peraltro queste fondamentali abilità teorico-pratiche che presiedono alla educazione linguistica, che è, per altro, il presupposto e la base della educazione letteraria.

Le considerazioni appena avanzate sull'insegnamento linguistico intendono sottolineare il divario, di non poco conto, esistente tra il perdurante impianto storicistico della nostra scuola e una nuova impostazione didattica, volta a promuovere una più diretta conoscenza della lingua e un suo più efficace impiego. Esse sono da tenere presenti, nella loro generalità, anche per altre discipline, in particolare per le lingue straniere, che forniscono anch'esse strumenti irrinunciabili per una comunicazione che, come quella odierna, ha ormai raggiunto la dimensione della mondialità.

Di quali conoscenze e attitudini occorre munire il giovane destinato a vivere in un mondo globalizzato, investito per giunta da rapidissimi processi evolutivi? Non certo facile è la risposta,

anche se può dirsi, con qualche approssimazione, che è anzitutto necessaria una chiara presa di coscienza del ruolo decisivo che nella realtà mondializzata spetta alla tecnologia. Può aggiungersi anche che la direzione educativa più idonea alla maturazione di una mentalità che sia in grado di intendere e, possibilmente, dominare il mondo della tecnologia è proprio quella che avanza sul filo della tensione tra sapere e saper fare.

La presenza del computer e dei mezzi multimediali, unitamente agli ausili offerti dalla telematica cingono oggi di assedio l'individuo o, meglio, lo ammoniscono ad impiegarli. È pertanto necessario che la scuola provveda a fornire almeno le conoscenze basilari che si riferiscono ad alcuni fondamentali processi logico-matematici e ai rispettivi linguaggi codificati. È in definitiva necessario formare uno strumento testa (per dirla col Gabelli) che sia capace di far fronte ad un mondo sempre più articolato e complesso.

Solo che, per quanto ben costruito sia il sistema delle discipline, linguistiche e logico-matematiche o anche fisico-naturali, non sarà certo l'insieme delle conoscenze che esse promuovono a dar fondo all'azione formativa spettante alla scuola. Scopo irrinunciabile di ogni processo educativo è infatti la realizzazione di una personalità compiuta ed autonoma, realizzazione che non può essere oggetto di nessuna disciplina specifica. Il compimento di un valido processo educativo non può infatti prescindere da un costante riferimento ai valori morali che si annidano nella coscienza di ogni individuo.

Un contributo efficace alla scoperta e al potenziamento di tali valori viene offerto dal sapere storico e, più in generale, da ogni altro sapere a dimensione diacronica che suscita e alimenta la visione critica delle istituzioni umane. I processi di aggregazione e di socializzazione, il costituirsi delle comunità nazionali e le insorgenze conflittuali, l'insopprimibilità dei diritti civili e la necessità della legge contro la libertà assoluta degli individui sono fenomeni storico-politici che chiamano sempre in causa quei valori etico-civili o etico-religiosi che sono al sommo di ogni compiuto processo formativo.

Un apporto insostituibile alla formazione di una personalità compiuta e autonoma è altresì fornito da un approccio sistematico alle varie espressioni dell'arte e della musica.

Insegnanti

Non è certamente possibile imprimere più freschi impulsi al sistema formativo e procedere anche ad una rifondazione delle strutture senza operare sulle competenze e sul costume didattico dei docenti.

La odierna ripartizione degli insegnamenti è in più casi del tutto ingiustificata, oltre che enormemente arretrata rispetto alla situazione maturata negli altri paesi della Unione Europea.

Le soluzioni dei problemi relativi alla preparazione culturale e alla competenza professionale dei docenti sono comunque legate alle scelte da farsi per la selezione e il reclutamento del personale insegnante.

Premesso che i fronti sui quali condurre l'accertamento sono quello delle «capacità didattiche» e l'altro del «saper disciplinare», occorre rendersi conto che il peso di ciascun requisito va dosato in relazione alla fascia scolare, da quella di base a quella secondaria, cui è destinato l'aspirante.

Se si considerano infatti le caratteristiche dell'insegnamento primario, unitamente al fatto che la laurea specifica richiesta è quella delle scienze dell'educazione, è indubbio che notevole rilievo assume il capitolo delle capacità. Diversa è invece la collocazione che queste ultime hanno per il docente della scuola secondaria, in particolare per la fascia dell'ultimo triennio. In questo caso infatti il tema delle capacità didattiche si iscrive, almeno in gran parte, all'interno della specifica competenza disciplinare del docente, il cui affinamento chiama in causa la sua preparazione epistemologica.

Giovanni Reale

Le esprimo, in primo luogo, la mia ammirazione per l'impegno e l'energia che Lei ha messo in atto al fine di rinnovare la scuola, e La ringrazio per avermi dato la possibilità di far parte della commissione tecnico-scientifica da Lei istituita per discutere problemi connessi alla riforma.

Mi permetto di fissare per iscritto, in modo riassuntivo, alcune cose che ho detto nella prima riunione del 21 gennaio u.s.

Inizio dall'ultimo mio intervento. Lei ha rilevato in modo assai appropriato che la cultura oggi predominante è «la cultura dell'immagine» e che i nostri giovani si formano appunto su questa cultura. Di conseguenza, Lei afferma che la scuola deve in vari modi recepire le forme, i contenuti e gli strumenti di tale cultura. Concordo pienamente su questo, ma vorrei rilevare quanto segue. Nella Sua lettera Lei ci chiede di esprimere il nostro parere su «che cosa non sia possibile evitare di insegnare» in una scuola che si affaccia al Duemila. Ebbene, se nella scuola di oggi sembra in apparenza predominare la cultura della scrittura, in realtà i giovani in vario modo ignorano in larga misura gli elementi di base e le coordinate di questa cultura.

In effetti, molti giovani mostrano di essere ormai ai margini della scrittura e non solo scrivono spesso con errori di grammatica e sintassi, ma fraintendono i messaggi della scrittura.

Le faccio tre esempi, apparentemente banali, ma in realtà molto significativi.

Già qualche anno fa in Università ho fatto affiggere un avviso in cui informavo gli studenti che, per impegni d'ufficio, avrei sospeso la lezione per i biennialisti del lunedì successivo delle ore 11.30. Il giorno dopo un gruppo di studenti del primo anno venne a lamentarsi del fatto che, contrariamente all'avviso, io avevo fatto lezione e per di più su temi importanti. In realtà, avevo fatto regolarmente la lezione delle 10.30 per gli annualisti e, come avevo indicato nell'avviso, non quella delle 11.30 per i biennialisti. In realtà gli studenti non avevano interpretato l'avviso e avevano ritenuto che, se il Professore era assente alle 11.30, doveva essere assente anche alle 10.30. Mia moglie (insegnante d'inglese in una scuola media superiore), da me informata, mi disse che nella sua

scuola era successo di peggio: un avviso riservato alla sezione C, in cui si informava che l'esame di riparazione dell'orale di matematica sarebbe stato spostato di un giorno, è stato interpretato anche dagli allievi dei corsi A e B come valido altresì per loro e di conseguenza non si sono presentati all'esame (con tutte le conseguenze che ben si possono immaginare). Infine, lo scorso anno, un avviso da me affisso davanti al mio studio «che avrei ricevuto gli studenti tutti i lunedì alle ore 10.00 e per appuntamento» è stato interpretato da un gruppo di studenti nel senso che il Prof. Reale riceveva solo per appuntamento.

La spiegazione di questo è assai istruttiva. Lei ha detto giustamente che la cultura dell'immagine è di carattere sintetico e non analitico. Ebbene, ciò che gli errori di interpretazione nella lettura degli avvisi da parte degli studenti rivela è proprio questo: i giovani, cresciuti alla cultura dell'immagine, intendono i messaggi in senso generale e globale e non comprendono le articolazioni analitiche dei medesimi. Fondono e confondono il particolare con il generale, con tutte le conseguenze che ne conseguono.

Allora, rispondendo al quesito contenuto nella Sua lettera, direi quanto segue: una delle cose che non è possibile evitare di insegnare consiste proprio in ciò che riguarda gli elementi e le strutture di base della scrittura.

Le nuove forme spirituali della cultura dell'immagine, a mio avviso, possono dare veramente buoni frutti, solo se non distruggono in toto la cultura della scrittura, e solo se permettono che il giovane possa continuare a intendere i messaggi forniti dalla scrittura e sappia recepire e comunicare in modo adeguato, oltre che con i nuovi strumenti, anche mediante la scrittura.

Per tornare al mio primo intervento, vorrei sottolineare quanto segue.

Lei, Signor ministro, ha fatto molto bene a sostenere la necessità di far conoscere ai giovani la storia del '900. Ma io direi che, proprio per conoscere la storia socio-politica del '900, il giovane deve conoscere tutti i contenuti della cultura del '900: filosofia, arte, musica, e le nuove scienze. Sarebbe bene che l'ultimo anno fosse dedicato in prevalenza (anche se, naturalmente, non esclusivamente) proprio al '900, in modo che il giovane abbia una conoscenza organica del mondo spirituale in cui entra.

Inoltre, io raccomanderei vivamente di insegnare elementi di filosofia al maggior numero possibile di studenti, nei modi più appropriati e proprio nella dimensione storica. Infatti, poche altre discipline insegnano all'uomo a «pensare» più e meglio della filosofia, perché proprio nel complesso gioco dinamico di trasformazione delle idee, rende le menti dei giovani particolarmente capaci di comprendere le strutturali differenze e le dinamiche creative dello studio.

Tenga presente il fatto che proprio certe scienze umane che in passato sembravano voler distruggere la filosofia, oggi accusano forti sintomi di crisi. Proprio al di fuori della scuola gli uomini di cultura ritornano alla filosofia e specie nei Paesi dell'Est. Le faccio un esempio: la traduzione russa del libro che ho scritto con Dario Antiseri si è collocata al primo posto fra i best-seller e l'editore ci ha scritto che dimostra di essere assai educativa proprio per uno spirito democratico in Russia.

Naturalmente, il giovane di oggi non può recepire e memorizzare l'intero arco della storia della filosofia. Occorrerà che gli insegnanti si concentrino su alcuni esempi e alcune figure di pensatori fra le più significative delle varie epoche. I programmi non dovrebbero essere impositivi, ma propositivi, lasciando un certo gioco alle dinamiche creative degli insegnanti.

In ogni caso, la preminenza data a ciò che è nuovo e contemporaneo non può mai essere fruttuosa senza le conoscenze del tronco su cui si innestano e delle radici che danno nutrimento a questo tronco.

Le allego una copia del mio libro *Saggezza antica. Terapia dei mali dell'uomo d'oggi*, che ho pubblicato solo un anno fa, e che, contro qualunque mia previsione, non solo è andato immediatamente a ruba ed è già uscito in terza edizione, ma è già stato tradotto in spagnolo, è in corso di traduzione in tedesco e, ciò che a mio avviso costituisce un aspetto particolarmente indicativo, è in corso di traduzione in rumeno e in ucraino. E questo successo non dipende da mie innovazioni di carattere teoretico, ma proprio dalla ricchezza di quei messaggi del mondo antico che presento e che tornano a imporsi come punti di riferimento irrinunciabili.

Le fornisco un'ultima indicazione particolarmente significativa in proposito: il filosofo oggi più venduto è Platone!

In attesa di rivederLa alla prossima riunione, Le porgo i miei saluti.

28 GENNAIO 1997

Carlo Bernardini

La proposta di riforma del sistema scolastico mi sembra assai soddisfacente come impianto generale e mi sento perciò molto motivato a rispondere alle sollecitazioni che ci hai portato nella riunione al ministero del 21 gennaio. Ti mando pertanto un appunto con osservazioni e proposte di cui farai l'uso che riterrai opportuno.

1. Programmi

Come ho già detto nella riunione, i programmi non sono risolutivi (almeno nella forma di «repertorio sommario» sin qui adottata dalle commissioni ministeriali) per vari motivi: *a)* gli insegnanti adattano senza sforzo ciò che già fanno a qualsiasi nuovo elenco, indipendentemente dalle annotazioni motivanti i cambiamenti; *b)* i veri programmi li fanno gli editori, che si basano su un modello di insegnante molto conservatore in vista delle adozioni e dei conseguenti profitti (basterebbe citare il caso dei manuali di 1000 e più pagine/anno, concepiti con l'idea che così gli insegnanti li trovano completi avendo un margine di scelta personalizzata per le 100 pagine che effettivamente impiegheranno). Dunque, sembrerebbe assai più importante trovare meccanismi di brain-storming nel corpo docente e mettere in opera azioni di controllo critico sul materiale didattico disponibile. Gli aggiornamenti extrascolastici «passivi» non hanno funzionato; l'autonomia scolastica dovrebbe comportare attività culturali, nelle

singole sedi, degne del nome di autoaggiornamento. Non è possibile fare cose di questo genere, ma con un corpo docente diversamente responsabilizzato e un corpo ispettivo selezionato assai meglio di quanto attualmente non sia: oggi, il tempo è consumato tra la routine delle classi e le innumerevoli riunioni a calendario obbligato (anche in assenza di problemi da discutere: chi lavora con gruppi di insegnanti – come mi è capitato talvolta – sa che è difficile concordare date di incontro a causa degli impegni istituzionali). Naturalmente, la scuola di specializzazione può cambiare molte delle condizioni relative almeno alla formazione, se ben concepita (ne parleremo nella riunione convocata da Guerzoni per il 3 febbraio).

2. Insegnanti

È opinione comune che, senza incentivi istituzionali rispondenti a criteri di merito, la motivazione a fare salti di qualità sia assente. Si può anche rovesciare la cosa, dicendo che in una democrazia evoluta chiunque concorra a promuovere la qualità nel suo ambiente di lavoro ha diritto ad essere valutato e distintamente remunerato. Gli insegnanti fanno una carriera senza prospettive al di là dell'automatismo dell'anzianità. Bisogna ridisegnarne la carriera, creare quei dislivelli che consentano di alimentare il motore della macchina (come diremmo noi fisici). Mi rendo conto delle difficoltà di ogni verifica, ma credo che non ci si possa tirare indietro. Posso dire che, in passato, ho avuto varie occasioni di parlarne pubblicamente, con consenso da parte degli insegnanti e qualche gioco al ribasso dei sindacati (che attribuiscono alle anzianità proprietà magiche che mi sfuggono).

3. Capi di Istituto

Moltissimi presidi, oggi, sono oberati da incombenze burocratico-amministrative che impediscono loro di organizzare le attività culturali del corpo insegnante indispensabili ai salti di qualità. Bisognerebbe che gli istituti, autonomi, avessero un direttore amministrativo esperto, di nomina centralizzata tra vincitori di specifico concorso, e un preside elettivo, scelto dal corpo do-

cente con i componenti di qualche consiglio allargato, preposto esclusivamente all'organizzazione di attività culturali utili alla didattica generale. Essere preside, a tempo, dovrebbe costituire un buon titolo di merito se accompagnato dal riconoscimento della validità delle sperimentazioni realizzate durante il mandato (ma non sarebbe il solo titolo possibile: pubblicazioni e collaborazioni esterne, per esempio universitarie, dovrebbero essere riconosciute adeguatamente a fini di carriera).

A me sembra che ci sia un collegamento tra questi problemi. Specie in fase di cambiamento, sarebbe quanto mai utile agevolare tutto ciò che riguarda il rinnovamento del materiale didattico disponibile e il suo impiego sul campo, il riconoscimento e la valutazione dei meriti, l'affidamento di compiti di organizzazione qualificanti e non rituali. Spero molto che qualcosa si faccia.

Con i miei più cordiali saluti.

30 GENNAIO 1997

Franco Crespi

APPUNTI SUL PROBLEMA DELLA FORMAZIONE DELL'INDIVIDUO NELLE SOCIETÀ COMPLESSE

Nella presente nota ho cercato di sintetizzare, in maniera molto schematica, alcune indicazioni sugli orientamenti di fondo della formazione, che potranno essere eventualmente sviluppate in maniera più approfondita e articolata.

Il grado di complessità raggiunto dalle società contemporanee più evolute sul piano economico e tecnico è caratterizzato dalla differenziazione funzionale (cfr. Luhmann, 1983), ovvero dal rendersi autonomo dei diversi ambiti di significato e dal moltiplicarsi di sottosistemi, all'interno di ciascuno dei quali si sviluppano forme di agire specifico. In questo contesto, la produzione economica, le decisioni prese a livello politico, la regolamentazione legale dei conflitti, l'assistenza medica, l'educazione, la ricerca scientifica, e via dicendo, debbono ciascuna affrontare problemi particolari. Le diverse funzioni non appaiono più gerarchizzate come nelle società tradizionali e ciascun sottosistema fa riferimento a propri principi autoregolativi, che non possono essere istituzionalizzati e imposti a livello dell'intera società.

Mentre nelle società tradizionali, l'identità dell'individuo era fondata sul suo stato, ovvero sulla posizione sociale attribuita per nascita nella struttura sociale, nelle società ad alto grado di differenziazione ogni individuo appartiene a più sottosistemi (familiare, educativo, economico, giuridico, politico, religioso, ecc.) e

viene a costituirsi come individuo privato: il principio della inclusione di tutti in tutti i sottosistemi funzionali viene così a sostituirsi al principio della solidarietà fondata sul fatto di appartenere a un unico gruppo o a un'unica classe. L'individuo in questa situazione incontra notevoli difficoltà nel definire la propria identità e le proprie forme di appartenenza; nel corso della sua vita, egli deve, infatti, orientarsi sulla base di un gran numero di modelli di riferimento, talvolta in contrasto tra loro, assumendo via via ruoli diversi a seconda delle attività proprie di ciascun sottosistema e all'interno di processi caratterizzati da alta mobilità sia spaziale che sociale.

Di conseguenza, l'individuo deve poter disporre di strumenti conoscitivi che, da un lato, lo pongano in grado di muoversi all'interno dei diversi ambiti di significato e, dall'altro, gli consentano di accedere a forme di sapere altamente specializzate.

La presenza di un gran numero di fonti diverse di produzione di significati (relativismo culturale, multiculturalismo), i fenomeni di eccesso culturale provocati dallo sviluppo dei mezzi di comunicazione e il moltiplicarsi dei rapporti di scambio in ambito professionale, sociale e politico, sottopongono l'individuo a una forte pressione, suscitando l'esigenza di ridurre la complessità attraverso il potenziamento della sua autonoma capacità di selezione e di discernimento critico. È solo a questa condizione che egli riesce a mantenere il riferimento alla propria identità e a sviluppare la sua capacità di gestire le contraddizioni che emergono continuamente nelle diverse situazioni sociali e culturali, senza cedere a un sentimento di diffuso disorientamento che spesso provoca per reazione la chiusura nel proprio ambito privato o specialistico, compromettendo così una sua più ampia autorealizzazione sia sul piano individuale che sociale.

Sulla base di questi presupposti e tenuto conto dell'attuale situazione culturale caratterizzata dall'assenza di ogni fondamento assoluto (Dio, natura umana, ragione, leggi della storia, ecc.), la formazione dell'individuo nelle società complesse deve tener presenti soprattutto i seguenti aspetti:

- 1) L'esigenza di comprendere la propria identità di essere umano non tanto in riferimento alla propria condizione familiare

e sociale o a un concetto astratto di «natura umana», quanto nel riferimento alla condizione esistenziale che, nella sua radice, costituisce la base comune per tutti gli individui, al di là di ogni definizione socio-culturale e prima di ogni elaborazione cognitiva o di ogni rappresentazione. In pratica questo comporta la graduale presa di coscienza del fatto che all'origine della nostra esperienza di vita vi è una comune appartenenza a un ambito affettivo, connesso all'angoscia e all'insicurezza circa il proprio esserci e una comune esigenza di rassicurazione attraverso le forme di determinazione fornite all'interno del processo di comunicazione intersoggettiva. A questo riguardo, viene ad evidenziarsi la dimensione costitutiva del rapporto con l'altro; in primo luogo, perché l'essere umano come tale, prima di ogni qualificazione storico-culturale, si trova nella comune situazione esistenziale caratterizzata dalla riflessività (autocoscienza) e quindi dall'insicurezza derivante dalla perdita di un rapporto immediato con la propria base istintuale; in secondo luogo, perché l'esigenza di ricorrere a forme di mediazione simbolica per costruire la propria identità, per stabilire il rapporto con gli altri e per garantire le condizioni di prevedibilità su cui si fonda ogni ordine sociale può essere raggiunta solo attraverso la comunicazione intersoggettiva.

Fin dai primi anni della formazione, l'individuo dovrà essere portato a riconoscere che la sua autonomia non potrà essere ottenuta che nel riconoscimento reciproco all'interno del rapporto con gli altri. Acquistano pertanto una rilevanza essenziale tutte quelle forme di socializzazione (gioco, collaborazione ad attività comuni, regole di buona educazione, ecc.) che possano favorire il sentimento di appartenenza comune, l'attenzione verso gli altri (coetanei ed adulti, dei propri simili e dei diversi), il senso di responsabilità civile, e via dicendo. Su questa base potranno essere gradualmente fornite le diverse conoscenze atte ad elaborare i problemi che sorgono nel rapporto con se stesso, con gli altri, con le forme di mediazione simbolica (linguaggio, rappresentazioni, norme, ecc.), con la realtà sociale e con quella dell'ambiente naturale.

Il rafforzamento dell'identità su basi affettive e cognitive costituisce una condizione fondamentale perché l'individuo possa realizzarsi all'interno delle condizioni della società complessa. In particolare, dovrà essere promosso il suo potere personale, ovve-

ro la sua autonoma capacità interiore di gestire le contraddizioni che emergono nel rapporto tra l'indeterminatezza del vissuto esistenziale e l'esigenza di determinatezza propria di ogni convivenza sociale.

Lungo tutto il percorso formativo dovranno pertanto essere proposte alla riflessione le tematiche psicologiche, psicanalitiche, sociologiche, filosofiche, morali che abilitino alla conoscenza delle componenti che caratterizzano l'esperienza dell'individuo nell'attuale contingenza storico-sociale, con particolare riferimento ai problemi che emergono a causa del relativismo culturale, del multiculturalismo, della globalizzazione, dell'accresciuta consapevolezza nei confronti del nostro rapporto con l'ordine simbolico, della valenza ermeneutica delle diverse forme di sapere, dello sviluppo della tecnica e dell'economia di mercato, ecc.

2) Le conoscenze di base, fornite nelle forme via via consentite dalla maturazione progressiva dell'iter scolastico, dovranno, in particolare, essere volte a rafforzare la capacità critica di selezione dei messaggi emessi dai diversi ambiti di significato (famiglia, gruppo dei coetanei, comunità locale, scuola, ambiente economico, politico, ecc.), attraverso una conoscenza delle tecniche di comunicazione massmediale (televisione, giornali, elaboratori elettronici, pubblicità, ecc.) e l'abitudine alla riflessione critica riguardo ai contenuti e agli usi di tali diversi strumenti.

3) Importanza fondamentale dovrà essere attribuita agli aspetti metodologici della conoscenza: logica, analisi del linguaggio, processi interpretativi, uso delle fonti del sapere, tenendo presente che la formazione di base deve rispondere alle esigenze di alta mobilità tra forme diverse di specializzazione.

4) Sempre in riferimento alla promozione delle capacità di orientarsi in un mondo semantico complesso, dovranno essere privilegiati i processi di apprendimento che tengano conto dell'intersezione tra forme di sapere diverse, non tanto secondo il modello dell'interdisciplinarietà, che finisce in pratica per considerare ogni disciplina come autonoma, quanto attraverso l'elaborazione di nuclei tematici che coinvolgano diversi punti di vista

conoscitivi. Dovrà essere evitato l'accumulo di cognizioni separate secondo il modello di tipo enciclopedico e favorita invece la capacità di stabilire relazioni tra i diversi ambiti di significato. In particolare, dovrà essere superato il modello storicista, che tende a interpretare i diversi momenti del sapere secondo le linee di uno sviluppo evolutivo unilineare. Dovrà invece essere favorita la percezione della differenza e incomparabilità delle diverse forme epistemiche, in relazione ai diversi contesti storico-culturali in cui esse sono sorte. Lungo queste linee acquista grande rilevanza un insegnamento della storia che tenga conto soprattutto delle componenti sociali, economiche, politiche, epistemologiche ed estetiche proprie di ciascuna epoca.

5) L'insegnamento della religione e della morale dovrà anch'esso essere articolato attraverso una prospettiva che ponga in rilievo, a partire dalla presenza universale del fenomeno religioso nella storia dell'umanità, la connessione tra esperienze religiose e morali diverse e le specifiche condizioni storico-sociali nelle quali tali esperienze sono emerse.

6) Particolare attenzione dovrà essere rivolta all'analisi comparata dei diversi sistemi politici e alle origini storiche e allo sviluppo della democrazia moderna, anche attraverso la critica delle diverse forme di totalitarismo.

7) Una riforma dei programmi scolastici e dell'impostazione della prospettiva di base all'interno della quale impartire gli insegnamenti specifici presuppone, ovviamente, la sensibilizzazione del corpo insegnante tramite corsi di riqualificazione che abilitino alla lettura degli aspetti che caratterizzano le società complesse e le costanti trasformazioni culturali, secondo le linee sopra accennate.

Enrica Rosanna

ANNOTAZIONI IN MARGINE ALL'INCONTRO DELLA COMMISSIONE TECNICO-SCIENTIFICA DEL 21 GENNAIO 1997

L'individuazione dei contenuti indispensabili da proporre nell'iter formativo richiede – a mio avviso – la riflessione su alcune premesse imprescindibili.

1. Il tipo di uomo e di cittadino che si vuol formare

È importante interrogarsi sul tipo di uomo e di cittadino che si vuole formare (persona considerata in tutte le sue dimensioni: intellettuali, creative, spirituali...; in relazione con gli altri; capace di valorizzare e accogliere le differenze; capace di contribuire alla costruzione di una cultura democratica; persona alfabetizzata nei confronti delle nuove tecnologie e di tutto ciò che si va modificando a livello di conoscenza, esperienza, relazione, ecc.).

Non bisogna inoltre dimenticare che nella scuola si istruisce per educare, cioè per costruire l'uomo dal di dentro, per questo la scuola deve partire da un progetto intenzionalmente rivolto alla promozione totale della persona.

Per quanto riguarda il progetto di «riforma scolastica» è importante tener presente che c'è un discorso di «ecologia umana» che va recuperato. La scuola deve porre l'attenzione sulle risorse umane per valorizzarle al fine di contribuire alla costruzione di una cultura della vita; deve restituire «qualità» alla persona, più che restituire competenze, e portare gli allievi a saper fare e saper essere. Ciò suppone – ovviamente – un ripensamento in radice sul «senso dell'educare».

2. L'identità e il ruolo della scuola oggi

La scuola non può ridursi a un luogo di accumulo delle conoscenze, ma deve offrire «significati», deve aiutare a cercare il senso profondo delle cose, ad andare «oltre» ciò che si vede immediatamente, a scavare «dentro» il passato i nodi fondamentali della propria cultura.

È inoltre importante che la scuola recuperi il posto e il ruolo che dovrebbe avere nel contesto attuale in rapporto alle altre agenzie educative (non è un'istituzione totalizzante), all'identità culturale italiana, alle radici culturali del Paese. Queste radici culturali sono irrinunciabili per dialogare con la realtà europea e mondiale, anche al fine dell'arricchimento della nostra identità culturale.

Un'attenzione particolare va data al rapporto della scuola con il mondo del lavoro e al ruolo dei media in rapporto alla scuola.

3. La nuova visione delle discipline

Fin dai primi anni della scuola è necessario porre le basi perché ci sia un corretto approccio alle discipline. Si deve poi far capire, man mano, il valore dell'interdisciplinarietà e dell'influsso reciproco tra discipline e si deve far cogliere che ogni disciplina è parziale e provvisoria, suscettibile di approfondimenti sempre maggiori frutto anche del confronto tra discipline.

4. La formazione dei docenti

È sulla formazione dei docenti che si gioca la trasmissione dei contenuti. In questa formazione ha una priorità il recupero della funzione educativa da realizzarsi con modalità adeguate (i corsi che abitualmente si fanno non raggiungono gli obiettivi formativi); l'insegnante deve essere un educatore capace di attivare tutte le possibilità dei ragazzi e deve imparare a «mettersi accanto» agli allievi per farli crescere, valorizzando il confronto e il dialogo con tutti gli altri interlocutori.

È urgente recuperare l'identità dell'insegnante-educatore e della comunità educativa, tenendo presente che ad essere educatori si impara, e tale apprendimento è anche legato ad una competenza che va sempre aggiornata.

5. Le domande dell'oggi e dei giovani

L'importanza della revisione scolastica è anche in stretto rapporto al bisogno di educazione della nostra società (la scuola deve prevenire).

Nella scuola urge raccordare formazione di base e professionalità per rispondere concretamente alla domanda di inserimento nel mondo del lavoro, non solo, ma è urgente dare ai giovani gli strumenti per potersi «riorientare» nel mondo che cambia.

È importante far vedere come certi problemi sono presenti in tutti i tempi poiché essi sono ineludibili per l'uomo. Si presentano però in modi diversi e sono stati affrontati, lungo la storia, con modalità diverse.

Tutto questo comporta il procedere con chiari obiettivi che rispondano a un preciso «progetto» senza il quale ogni programmazione sarebbe inutile.

6. Il coinvolgimento delle famiglie

Urge trovare modalità e mezzi per coinvolgere le famiglie nel cambiamento scolastico. I genitori sono i primi responsabili dell'educazione dei figli, ma hanno bisogno di trovare nella scuola una collaborazione costruttiva.

7. L'orientamento

Bisogna riflettere sul significato e sull'importanza dell'orientamento all'interno della continuità educativa e valorizzarlo nel progetto di riforma.

5 FEBBRAIO 1997

Clotilde Pontecorvo

Visto che hai deciso di farci lavorare seriamente e di distoglierci in parte (ma forse anche con nostro vantaggio indiretto!) dai nostri studi con il tuo costruttivo e simpatico attivismo, ti trasmetto alcune riflessioni che ho fatto sulla base della tua lettera e dopo la riunione del 21 gennaio 1997. Può essere che ne approfondisca qualcuna in sede pubblica; nel caso, te ne farò avere copia. Le annoto per ora in modo del tutto informale augurandomi che servano a qualcosa.

1. Quali saperi affidare alla scuola:

– pochi e approfonditi, evitando il sovraccarico quantitativo di informazione (l'assurdo dei libri di scuola di 1000 pagine, quando sono disponibili altre e più efficienti fonti di informazione) e puntare a ciò per cui «serve» avere un maestro/a e dei compagni (la presenza di questi ultimi è uno degli aspetti caratterizzanti dell'apprendimento scolastico).

Quanto ai saperi di cui è responsabile la scuola, indicherei:

- lingua/e scritta e parlata;
- ragionamento matematico;
- tecnologie come strumenti di scrittura, archivio, ricerca, ecc.;
- razionalità scientifica;
- strumenti di conoscenza del mondo attuale;

– strumenti e pratiche di fruizione (e produzione) di arte, musica, teatro, poesia, letteratura.

2. Quale «enciclopedia culturale»;

– rifare (e non è facile!) l'enciclopedia culturale di Gentile vuol dire: sostituire il progetto di «educazione nazionale» sottostante che si esprime in alcuni primati letterari e storico filosofici e cambiare la finalità formativa generale della scuola nel suo insieme, rimasta sostanzialmente intatta anche dopo il 1945, perché l'identità culturale che si vuole formare non è oggi più solo italiana, ma europea (almeno) e tendenzialmente globale.

Non si vuole con questo togliere valore o primato alla nostra cultura, ma ridimensionarla e collegarla. È un discorso da articolare meglio e mi limito qui ad esemplificarlo: non è possibile che in un liceo si tratti analiticamente del Bembo e della «questione della lingua», di Carducci e di Pascoli, dei moti del Risorgimento, e poi si ignori del tutto Maupassant, Henri James, Tolstoj, il teatro di Shakespeare e di Cecov; né si incontrino mai Bach, Mozart o Goethe, il grande Sei-Settecento musicale tedesco e francese, o quello artistico-letterario spagnolo.

Anche qui si tratta di operare delle scelte, ma la sprovincializzazione culturale e il ridimensionamento della storia letteraria (rispetto alle altre dimensioni: è macroscopica l'assenza della musica dall'attuale enciclopedia) sono assolutamente necessari.

3. Va evitato comunque di ridurre il discorso ad una scelta (imposta dall'alto) di contenuti nuovi da sostituire a quelli vecchi:

– una ricerca oramai ventennale, anche italiana, ci ha insegnato che il curriculum, come insieme coerente di obiettivi, metodi, contenuti e verifiche, è costruito (sempre, anche implicitamente) dagli insegnanti a partire dalle indicazioni dei programmi e soprattutto dei libri di testo;

– l'elemento cruciale per l'apprendimento (e per la motivazione all'apprendimento) è dato dalle pratiche didattiche che insegnanti (e studenti) realizzano in relazione alle discipline di studio: i contenuti offrono i materiali dell'imparare, ma sono le

metodologie che garantiscono un qualche tipo di apprendimento. Di qui la centralità del metodo didattico che dovrebbe essere strettamente legato all'epistemologia propria di ciascun campo del sapere (non argomento in merito perché il tema è assai complesso: anche qui c'è una pluralità di opzioni).

4. Quali «basic»: qui va fatta una netta distinzione fra quello che la scuola deve offrire necessariamente a tutti e quello che serve a che (prima o poi: quest'ultimo è aspetto positivo del «riordinò» proposto) esce dalla scuola superiore a va all'Università:

– un nodo che presentano gli ultimi sei anni di scuola è il (possibile) conflitto tra apprendimento e identità personale dei giovani: il bisogno di indipendenza psicologica (divenire sé stessi) si esprime in forti istanze di autonomia da ciò che offre la scuola, soprattutto se «sa troppo di scuola»: qui è importantissimo il ruolo delle tecnologie multimediali (perché sono del nostro tempo), della ricerca scientifica, storica, o sociale, della musica, del teatro: attività in cui i giovani possono progettare, «fare», e vedere un prodotto del loro fare.

Conoscenze e competenze di base sono state definite come literacy in una recente indagine OCSE e questa è stata verificata nei giovani tra i 15 e i 19 anni, come: comprensione di testi di tipo giornalistico, narrativo, storico; lettura di documenti e formulari (buste paga, orari dei trasporti, carte e mappe geografiche, tabelle e grafici, istruzioni di medicinali); capacità di elaborare e interpretare dati quantitativi (controllare un estratto conto, valutare l'interesse di un prestito o la convenienza di un prodotto). A queste capacità vanno aggiunte secondo me:

– capacità di produrre testi parlati e scritti, progetti, osservazioni sistematiche; capacità di saper fare con le mani e con i mezzi tecnologici del nostro tempo: capacità di risolvere problemi, di prendere decisioni, di lavorare con gli altri, di pensare criticamente.

Nei termini utilizzati per i New standards USA (pre-college), significa saper:

– raccogliere, analizzare, organizzare l'informazione;

- comunicare ad altri (parlato e scritto) idee e dati;
- lavorare con altri e in équipe;
- pianificare e organizzare le risorse;
- usare idee e tecniche di tipo matematico;
- risolvere problemi (include definire, anticipare, completare);
- usare le tecnologie;
- comprendere e progettare sistemi;
- saper imparare e insegnare su richiesta.

In conclusione: superare così il presunto conflitto tra preparazione al lavoro e preparazione alla vita personale e sociale.

5. Ordini di priorità:

– recuperare il meglio di una riflessione più che ventennale su quello che serve a tutti (si veda quanto detto al punto 1) e quello che può essere oggetto di studio pre-professionalizzante;

– non pensare in termini di «indirizzi» (catastrofico in termini di inzeppamento orario): meglio aggregazioni disciplinari sensate con valore pre-professionale (più o meno diretto) per tutti + opzioni guidate + libere (cioè offerte fatte dalla scuola o uso sensato dei suoi spazi);

– in un libretto Einaudi su «Scienze sociali e scuola secondaria», uscì una proposta molto praticabile di «scienze sociali a blocchi problematici» e non a discipline; ci lavorammo seriamente fino a progettare la formazione degli insegnanti con fascicoli esemplificativi preparati da alcuni dei migliori specialisti del campo. Potrebbe essere un buon esempio per aggregare in modo nuovo anche le scienze fisico-naturali «per tutti».

6) Riferimento al presente (e al futuro: pensiamoci!):

– non lo vedo soltanto come un problema di ri-periodizzazione, e soprattutto non lo vedo affatto limitati all'ultimo anno; l'attualizzazione di tutto o quasi tutto ciò che si insegna è piuttosto una dimensione didattica, che va pensata anche nella formazione degli insegnanti;

– la sfida culturale è quella di un profondo rinnovamento del-

le dimensioni storiche: un ripensamento di tempo/i -Spazio/i, soprattutto ricordando che non c'è un solo tempo né un solo spazio!
– recuperare i nessi tra dimensione locale e mondiale: media e mercato globale lo consentono facilmente.

7) Per ultimo ma questione del tutto cruciale:

– si tratta di diffondere (già c'è in tanti e diversi luoghi) un profondo cambiamento di metodo secondo cui:

- a scuola ci si va per imparare;
- la scuola si definisce come tempo e spazio per l'apprendimento (non solo per la frequenza);
- l'apprendimento non è qualcosa che avviene solo prima o dopo della scuola stessa;
- la scuola «serve», se sa servirsi al meglio della dimensione sociale dei coetanei (il precettore non è un ideale pedagogico) e degli insegnanti come adulti-esperti che sostengono e sollecitano l'apprendimento.

Scusami se l'appunto si è rivelato più lungo del previsto. Mi fermo comunque al numero sette!

Con i migliori auguri di buon lavoro.

13 FEBBRAIO 1997

Vittorio Cogliati Dezza

Raccoglio l'invito da Lei rivoltoci alla fine della riunione del 18 u.s. e Le invio il testo che avevo preparato per quella riunione, nella speranza di farLe risparmiare tempo e lavoro nel caso in cui ritenesse opportuno utilizzarlo.

In merito, poi, al lavoro della Commissione avrei qualche altra osservazione da sviluppare, che spero di poterLe inviare, in forma argomentata, nei primissimi giorni. In particolare mi sembra che nella discussione prevalga un retropensiero, non dichiarato, ma fortemente praticato, ovvero che la scuola da riformare a cui si pensa e su cui si misurano proposte ed interventi è quasi esclusivamente la scuola superiore, se non addirittura il solo liceo classico.

Nell'augurarLe buon lavoro, Le porgo i miei più cordiali saluti.

APPUNTI PER LA DISCUSSIONE DEL COMITATO TECNICO-SCIENTIFICO

Il Ministro Berlinguer, nell'introduzione alla discussione del 21 gennaio, poneva il problema di capire quali potessero essere «i trend culturali del futuro» (cito a memoria).

Per far ciò credo sia utile ragionare su due aspetti complementari. Il primo è la dimensione del villaggio globale, con l'insieme di tecnologie, linguaggi e saperi, di cui si è già parlato, almeno in parte, nella riunione precedente. Il secondo riguarda le

caratteristiche proprie del nostro Paese, l'identità dell'Italia nel mondo. Quell'identità che vive nell'immaginario, nazionale ed internazionale, nella storia, nel paesaggio, nel clima, nella cucina, nella cultura, nelle tradizioni locali di questo nostro Paese. Questo patrimonio non è un museo ingessato. È un capitale unico al mondo, che può, e che deve, crescere, per costruire la qualità del «prodotto Italia» e del sistema Italia, per ripensare «i trend culturali del futuro».

Il sistema formativo contribuisce allo sviluppo del Paese quando sa anticipare le domande, i bisogni, i vincoli di un futuro possibile. In campo internazionale si comincia ad affermare la consapevolezza che il futuro possibile sarà condizionato dalla sostenibilità ambientale, come vincolo per la qualità della modernizzazione e dello sviluppo (ONU – Rapporto Brundtland 1987; UNCED, Rio 1992 – Agenda 21; 1993 Quinto programma d'azione in materia d'ambiente della Comunità Europea; Italia 1993, CIPE – Piano Nazionale per lo sviluppo sostenibile in attuazione dell'Agenda XXI), come fattore intorno a cui ripensare il grado di libertà dell'uomo nei confronti dell'ambiente e del futuro, per dare all'idea stessa di libertà nuovi valori che trasformino quel vincolo in un fattore di sviluppo, di riequilibrio, di ricerca della qualità, nella vita degli individui e nel funzionamento dei sistemi. Con l'obiettivo, come dichiara il Rapporto Brundtland, di lavorare per «uno sviluppo capace di assicurare il soddisfacimento dei bisogni della generazione presente senza compromettere la possibilità delle future generazioni di soddisfare i propri».

In questa prospettiva la questione ambientale offre un punto di vista, una chiave di lettura utile per capire una parte non secondaria del nostro futuro, un'occasione preziosa per riflettere sulla qualità della modernizzazione e dello sviluppo.

Non solo. In questi anni, nella mia esperienza di insegnante e di responsabile nazionale del Settore Scuola e Formazione di Legambiente, ho avuto modo di sperimentare che questo è anche un punto di vista utile ed efficace per ripensare il sistema formativo ed i percorsi educativi che intreccino le discipline con il lavorare per progetti, senza bisogno di creare nuovi spazi aggiuntivi (l'esperienza dell'Area di Progetto è un ottimo esempio in questa direzione).

Proclamare l'importanza dell'identità dell'Italia rimane, ovviamente, una semplice petizione di principio se non si cerca di capire come si coniuga con la crisi della scuola.

Tra i vari punti di vista possibili credo che sia indispensabile guardare alla crisi della scuola partendo dalla crisi di motivazione che l'ha investita.

Negli anni '60 alla scuola era stato affidato un mandato sociale in cui il Paese si riconosceva: era l'alfabetizzazione civile dell'Italia, era la necessità di dare a tutti gli italiani un comune bagaglio culturale e strumentale per vincere la scommessa della crescita civile ed economica. Era l'idea di una scuola come «comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica», come recitano i Decreti Delegati del 1974 (ripresi ancora nel D.Lgs. 16 aprile 1994, n. 297, artt. 1-3), che, insieme alle 150 ore, di quella «tensione morale» sono i testimoni storici. Era l'investimento nella «fatica» dello studio in una scuola che sembrava offrire la possibilità di star meglio dei propri genitori. Allora si era consolidata una finalità fortemente condivisa a tutti i livelli, dalle aule universitarie alla strada, ed era che la scuola avesse il mandato di «insegnare a leggere, scrivere e far di conto», come terreno primario di uguaglianza sociale e civile. Ed oggi?

Oggi quel mandato sociale si è esaurito, credo sia necessario andare alla ricerca di una nuova finalità socialmente condivisa. In questa ricerca molti insegnanti hanno saputo realizzare (nonostante tutto) esperienze di grande qualità (nel settore di cui mi occupo, l'educazione ambientale, le esperienze italiane sono qualitativamente superiori alla media delle esperienze europee), ma nell'insieme del sistema ha prevalso la chiusura in un circuito autoreferenziale: nella scuola si finisce, spesso, per studiare solo ciò che serve a scuola.

C'è bisogno di nuova fiducia e nuova speranza, che diano senso al lavoro e allo studio, che non costringano a ricercare una motivazione tutta individuale, una propria «nicchia ecologica» nella qualità del rapporto tra sé e gli studenti. La solitudine sembra essere la malattia vera di questa scuola, solitudine tra docenti, tra docenti e studenti, solitudine della scuola nei confronti

dell'opinione pubblica, della realtà esterna, del territorio e della comunità locale. Se la domanda è di modernizzazione del Paese, cosa deve fare la scuola? cosa chiediamo agli insegnanti, agli studenti, ai cittadini perché ritrovino l'orgoglio e la fiducia di lavorare nella scuola, di avere questa scuola in Italia?

Se questa chiave di lettura è valida, allora non bastano nuovi tecnicismi didattici, né i nuovi saperi, né l'aggiornamento dei contenuti al '900 (tutte operazioni necessarie, ma non sufficienti). Bisogna rischiare di dare risposte alla domanda: cosa significherà tra 20 anni essere un Paese moderno? Qui va cercato il fattore «caldo», quello che può ridare fiducia e motivazione agli operatori ed ai cittadini, abituati a vedere il sistema formativo come semplice area di parcheggio in attesa di un colpo di fortuna per trovare lavoro.

Bisognerebbe essere capaci di muoversi in quell'intricato labirinto fatto di bisogni formativi e valori, di nuovi saperi e attenzione ai processi di costruzione delle conoscenze, di senso di appartenenza ad una comunità e capacità di essere cittadini del villaggio globale.

La difficoltà della risposta non ci esime dal dovere di tener ben presenti tutti i lati del problema, senza cadere in facili, quanto inutili, semplificazioni.

TRA BISOGNI FORMATIVI E COMPETENZE. CHI ENTRA?

C'è un diffuso accordo su quanto la scuola oggi sia separata e lontana dalle domande di modernizzazione che vengono al Paese. Per capire cosa dovrebbe offrire la scuola credo sia necessario non solo, come altri hanno già detto, capire quali sono le «competenze spontanee», di cui i bambini sono oggi in possesso, occorre rilevare anche quali «competenze» questi bambini non hanno più, rispetto alle generazioni passate. Sta emergendo con sempre più nettezza un vuoto nell'esperienza dei bambini e dei ragazzi di oggi: l'esperienza di strada, che, se è «troppa» per chi a scuola non arriva o se ne va precocemente, è «troppa poca» per chi la scuola la frequenta. La scuola attuale è nata per rendere «omogenee» esperienze individuali diverse, che ciascun bambino faceva nella sua strada, nel suo territorio. Oggi non è più così.

A scuola arrivano bambini e ragazzi con esperienze sempre più omologate: TV, nonni, piscina, babysitter, lezione di musica... I pomeriggi dei bambini e dei ragazzi nei grandi e nei piccoli centri d'Italia si somigliano sempre più. La scuola ha di fronte il non piccolo compito di «insegnare» a ritornare per strada, a costruire esperienze di strada, a riconoscersi parte di una comunità e di un territorio, ormai attraversato solo in automobile.

Questa condizione dell'esistenza dei nostri figli non può essere sottovalutata in un ragionamento che vuole ripensare alle «conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni». È una condizione d'ingresso ineliminabile, che non si può cancellare (magari vagheggiando impossibili ritorni al passato), ma non può nemmeno essere rimossa, se non a rischio di scontare la conseguente mancanza di radici dei nostri giovani, di cui spesso ci lamentiamo.

QUALE CITTADINO?

Già dal dibattito della prima riunione è emerso che, oltre ai codici e alle grammatiche, occorre soprattutto individuare gli ambiti non-disciplinari, intorno a cui ripensare il sapere del e per il futuro. Questi ambiti mi sembrano di particolare rilievo quando pensiamo a quale cittadino ci immaginiamo per il futuro di questo nostro paese.

Il sistema formativo italiano non è malato solo della frattura tra sistema stesso e lavoro, è anche malato, come dimostra la crisi di identità e motivazione, della frattura tra sistema e cittadinanza, tra sistema e comunità locale, tra sistema scuola e sistema Italia. Non è solo la domanda di lavoro che determina i bisogni formativi di un Paese, la competitività del sistema economico dipende anche dalla qualità del sistema Italia nel suo complesso, dalla qualità della cittadinanza, dalla qualità delle relazioni sociali, dalla qualità ambientale e culturale, dalla qualità dello sviluppo.

La formazione alla cittadinanza attiva non è un «optional» da sensibilità democratica, ma è un modo indispensabile ed efficace per «formare al lavoro futuro», perché basandosi sulla cultura

della partecipazione, della flessibilità e dell'imprenditività entra nel merito della costruzione di un tessuto sociale della comunità capace di rispondere all'evolversi dei contesti.

La scuola deve e può creare occasioni per recuperare le radici territoriali, l'affetto ed il senso di appartenenza per il proprio territorio, il sentirsi cittadini di un luogo e di un Paese, non attraverso «educazioni» aggiuntive, ma come elemento del proprio DNA per costruire una nuova cultura della cura e della partecipazione.

Come può la scuola contribuire a costruire la capacità di stare e di sentirsi nel presente, sviluppando quelle qualità dinamiche indispensabili a saper agire in situazioni complesse? Probabilmente dedicando spazio e tempo alla ricerca sul campo, al lavoro a partire da problemi veri e presenti che offrono molteplici soluzioni. Per recuperare il senso di appartenenza, non basta conoscere l'ambiente in cui viviamo, non basta acquisire basilari norme di civile convivenza, probabilmente occorre rivalutare la funzione educativa dell'azione: recuperare un fontanile, pulire una panchina, curare il verde della propria scuola vuol dire conoscere ed insieme «sporcarsi le mani» per curare quell'oggetto, quella parte del proprio territorio, per acquisire una nuova responsabilità nei confronti degli altri e del bene collettivo, per sentirsi cittadini attivi del proprio paese, capaci di intervenire-influenzare-trasformare le cose intorno a noi.

Mi sembra molto difficile che, in assenza di un rapporto forte e dinamico con la propria comunità locale, sia possibile sentirsi cittadini del villaggio globale.

Per avere una scuola capace di formare alla cittadinanza attiva occorre un'autonomia scolastica, che non sia solo razionalizzazione e decentramento dell'esistente, ma un servizio alla comunità locale, vista come tessuto di rapporti tra soggetti diversi, istituzionali e non, e tra questi e la qualità ambientale e sociale del territorio, assicurando alla scuola stessa un'inedita capacità di risposta evolutiva rispetto ai bisogni del territorio e del mercato del lavoro. La scuola cioè come vera risorsa locale.

Per far ciò occorre che la scuola:

– sia organizzata in modo flessibile, capace di svolgere un servizio alla propria comunità, oltre che al Paese;

– educi soprattutto alla ricerca, al lavoro in équipe ed alla capacità di sviluppare progetti, come terreno di formazione alla imprenditività (v. lo strumento dell'Area di Progetto negli Istituti tecnici), e come forma educativa di radicamento della scuola nella propria comunità;

– preveda nuove forme di partecipazione, ispirate a due criteri: 1) che la partecipazione non sia esclusiva prerogativa degli utenti della scuola, ma dei soggetti sociali e culturali che operano nel territorio; 2) che non si riduca alla delega per gli OO.CC.

SAPERI E COMPLESSITÀ

In un sistema formativo capace di muoversi tra comunità locale, identità nazionale e villaggio globale, diviene certo ineludibile la questione dei nuovi saperi. Oltre a quelli già citati nella prima riunione credo sia necessario tener conto di altri nodi e temi, di diversa origine e matrice, ma tutti importanti per sentirsi cittadini attivi in una società di qualità e più moderna. Tra i molti possibili ne sottolineo alcuni che mi sembrano importanti, la diversità e la biodiversità (il rapporto con gli altri esseri viventi e le altre specie), l'innovazione tecnologica, il rapporto tra conoscenze e modifica dei comportamenti, la cultura della prevenzione e la salute.

Ma soprattutto va rivista l'epistemologia delle discipline e vanno posti al centro dell'azione didattica i processi di costruzione delle conoscenze. In assenza di ciò, anche la discussione sull'inserimento del '900 nei programmi scolastici rischia di divenire obsoleta, se non la si affronta contestualmente al rinnovamento delle discipline ed al rapporto tra le discipline, i saperi trasversali ed il lavorare per progetti di ricerca. In una scuola riorganizzata secondo il documento sul «Riordino dei cicli scolastici», occorre mantenere un'attenzione forte ad uno spazio dedicato alla ricerca, al lavorare per progetti (v. Area di Progetto), che garantiscano un approccio sistemico ai problemi.

Come da molti rilevato è questo il punto più delicato, perché passa anche attraverso il coraggio di riconoscere il fallimento di molte metodologie di formazione ed aggiornamento fino ad oggi utilizzate. La formazione dei docenti, per altro, è anche la via maestra per rispondere alla crisi di motivazione della categoria. Credo, però, che la professionalità non possa più essere calibrata solo in funzione delle discipline, con un proprio statuto gnoseologico fissato una volta per tutte, che deve solo essere trasmesso, o in funzione della metodologia e della tecnica didattica. Occorre piuttosto sviluppare nei docenti una competenza evolutiva, capace di interpretare le dinamiche della comunità di riferimento per coniugarle con la funzione formativa. Capace cioè di operare in un sistema formativo dinamico, in grado di coevolvere con il contesto in cui è inserito. Qui sta la scommessa che si gioca intorno all'autonomia. Il modello di riferimento dovrebbe essere quello di un organismo autopoietico, capace di costruirsi, almeno in parte, in corso d'opera, capace di sviluppare una nuova attenzione al monitoraggio dei processi, capace di far evolvere le nuove competenze ed il ruolo dell'insegnante, capace di correggersi in corso d'opera e di costruire «qualità dinamiche» negli allievi.

Un primo terreno di prova sarà l'impostazione dei nuovi corsi di specializzazione post laurea.

15 FEBBRAIO 1997

Umberto Eco

Come ho comunicato e come al momento di leggere questa lettera saprai già non ho potuto partecipare al Vostro incontro del 18 perché in quel giorno ricevevo una *laurea ad honorem* a Grenoble.

Non so se questi pochi appunti rientrano nel tipo di suggerimenti richiesti ai membri della commissione, ma certamente sono legati alla nostra idea del banco a due piazze.

Nel momento in cui ci sarà il banco a due piazze, dovranno esserci dei CD-Rom multimediali capaci di insegnare la lingua, la matematica, la storia e così via.

La situazione attuale dell'editoria multimediale in Italia è la seguente. Un disco didatticamente ben fatto e capace di sostituire l'insegnamento orale costa moltissimo lavoro e ha un prezzo elevato. Pertanto l'editoria multimediale produce materiale di tipo ludico, a livello di divulgazione elementare, pieno di immagini bellissime, didatticamente nullo.

Ti faccio un esempio. I dischi di Encyclomedia che io dirigo (e che possono essere usati sino a livello universitario, oltre che da uno studente delle medie), devono essere messi in commercio a quasi 300.000 lire. In America ci sono dei dischi da 30 dollari ma sono appunto delle bufale. Se nasce il banco a due piazze, gli editori si metteranno a produrre materiale a prima vista gradevole ma didatticamente insufficiente.

C'è solo una soluzione. Che sia il Ministero a promuovere la produzione di due o tre modelli che non dovranno diventare ne-

cessariamente i «testi dell'obbligo» ma che dicano quale tipo di supporto mediatico multimediale viene richiesto.

Il gruppo di Horizons Unlimited, che ha inventato e sta producendo i dischi di Encyclomedia, sarebbe disposto a studiare ed eventualmente a produrre tre prototipi:

- 1) come si scrive (per le scuole medie);
- 2) geometria (medie o inferiori o superiori);
- 3) filosofia (nel caso si volessero estendere elementi comprensibili di filosofia a corsi non liceali).

Come è ovvio i dischi sarebbero pieni di animazioni e fondamentalmente interattivi in modo che l'alunno possa seguire gli esercizi proposti, ricevere le correzioni, riprovare a casa, eccetera. Sono stati scelti questi tre temi perché non esiste nulla di soddisfacente neanche sul mercato internazionale.

La scelta più ovvia e cioè l'insegnamento delle lingue non richiede uno studio originale perché esistono già in altri paesi dei buoni modelli adattabili.

Non ho alcuna idea di come il Ministero potrebbe avvalersi della collaborazione delle persone che ti propongo, né in quale forma. Semplicemente visto che il gruppo che mi ha fatto la proposta è composto di gente bravissima e già in possesso di un ottimo know-how, ti chiedo se la cosa può interessare e in tal caso varrebbe la pena che costoro potessero incontrarti ed esporti le loro idee.

Fammi sapere e speriamo di rivederci al più presto.

Enrica Rosanna

PREMESSA

Non è più possibile oggi parlare di programmi in termini tradizionali.

In regime di autonomia ogni scuola dovrà scegliere il proprio percorso a partire dal profilo di uomo che vuol formare.

Una scelta coerente presuppone una visione generale della cultura, una teoria generale della conoscenza, che attualmente va identificata con «teoria unificata del metodo».

La teoria unificata del metodo, collegata con una teoria della conoscenza, porta ad una visione del rapporto problema-teoria-metodiche, superando le conoscenze per discipline e richiedendo competenze, non conoscenze. (Per le lingue si parla, oggi, per es., di grammatica comparata).

Per una individuazione corretta dei contenuti è necessario perciò presupporre la teoria unificata del metodo.

In un piano di studio, alcune competenze trasversali, che permettono di superare il discorso disciplinare, sono:

- competenze nell'uso delle fonti della conoscenza;
- competenze nell'uso della metodologia storica;
- competenze nell'elaborare teorie esplicative di problemi;
- competenze nel predisporre metodiche appropriate per la falsificazione dell'ipotesi;
- competenze nell'espressione e comunicazione.

In quest'ottica, attivare una disciplina piuttosto che un'altra dipende dalla scelta della scuola.

Tenendo conto che le competenze sono frutto di un processo complesso (inciampare in un problema, trovare una teoria esplicativa, verificarla), la scuola individua i problemi fondamentali da trattare all'interno di essa, in riferimento al profilo educativo dell'alunno.

Inoltre, in un contesto europeo occorre riflettere sulle strategie più che sui contenuti e lavorare per competenze trasversali, puntando sulla formazione integrale.

Un primo contenuto va ricercato nelle strategie, nella modalità di approccio ai problemi (non si può, per es., affrontare un problema in campo fisico ignorando i cammini fatti dalla Fisica in ordine a quel problema).

È bene considerare che il rinnovamento della scuola si gioca sulla metodologia.

CONTENUTI

Alla luce della premessa fatta si pongono, relativamente ai contenuti, due discorsi distinti:

- di contesto (le competenze che si vogliono assicurare, al di là del percorso);
- di percorso.

Ciò significa cambiare ottica: non ragionare più su contenuti puntuali, ma ragionare sulle competenze (in altre parole, capovolgere il discorso).

Accanto alle competenze, vanno individuate le condizioni (vedi quanto detto nell'incontro precedente).

1. *Le tendenze espresse in competenze*

a) uso delle fonti della conoscenza e della meta-cognizione, ove si intende per

- fonti:
 - esperienze molteplici-sensibile, manuale, affettiva, scientifica, metafisica, mistica ..., sul piano della persona;
 - documenti di ogni tipo, sul piano oggettivo, esterno alla persona;
- meta-cognizione:
 - percezione,
 - riflessione,
 - controllo del percorso, controllo sul processo;

b) uso della metodologia storica:

– tener conto che tutte le competenze per poter essere attivate, presuppongono le conoscenze pregresse sui problemi (da dove è nato, come è stato, per es. affrontato e risolto precedentemente quello stesso problema...);

c) capacità di elaborare teorie esplicative dei problemi:

– individuare, partire da problemi, che nascono di solito da attese, e trovare ipotesi di soluzione;

d) capacità di predisporre metodiche appropriate. Si tratta di metodiche di critica e falsificazione, che reggono finché non sono falsificate;

e) competenze di tipo espressivo. Capacità anche di scegliere per sé gli strumenti espressivi;

f) competenze di tipo comunicativo. È la scelta degli strumenti di comunicazione agli altri;

g) competenze di tipo relazionale:

– ecologia in senso più ampio;

– capacità di relazione con tutto: uomini, natura, ecc.

– capacità di accettare il diverso, i diversi punti di vista (è la base per le metodiche);

h) competenze di tipo decisionale e progettuale in una duplice direzione:

– il sé;

– gli altri.

Imparare a leggere il dato; capire il peso della propria azione sugli altri; responsabilità nei confronti di se stessi, degli altri, della natura, del mondo; progettualità per sé – vocazione, e per gli altri.

2. Percorso di base. Filoni - spaccati

a) Filone storico. È fondamentale trattare il discorso storico

nel suo processo diacronico, affermare le radici dei fatti, esplorare le varie componenti che hanno costruito la storia:

- componente economica;
- politica;
- sociale;
- giuridica;
- filosofica.

Nell'ottica delle competenze, non è possibile definire contenuti specifici. Gli alunni dovrebbero acquisire strumenti per la ricerca personale dei contenuti, analizzare i processi.

Sarebbe interessante far entrare nella scuola l'idea dello sviluppo storico delle discipline.

Se vanno fatte delle scelte disciplinari, si abbia l'attenzione a non mettere l'economia dentro la storia.

b) Filone scientifico-tecnologico:

- matematica-Informatica
- biologia (funzioni fondamentali) e bioetica,
- fisica, chimica, per quanto attiene ai processi vitali in ambienti diversi (umano, ambientale ... - ecosistema, per es. -)

c) filone linguistico-comunicativo:

- sistemi di comunicazione integrati, che vanno dalla lingua madre ad altre lingue straniere;
- (grammatica comparata ...) linguaggio tipico delle discipline.

d) filone artistico-espressivo:

- educazione artistica, musicale, all'immagine;

e) filone antropologico-filosofico:

- i problemi dell'uomo, dell'esistenza, dell'essere; ricerca di senso e di significati, valori, etica...;
- sociologia, psicologia, antropologia culturale.

CONCLUSIONI

Preme sottolineare che i filoni non vanno mai visti separati, ma integrati tra loro.

Occorre una chiara consapevolezza che il criterio della interdisciplinarietà si gioca anche sulle scelte etiche. La presentazione distinta di storia ed economia, per es., permette una presentazione anche ideologica, falsata delle due discipline. Se invece le due discipline si programmano insieme, devono necessariamente concertare conseguenze che stanno bene ai due ambiti (economia-storia).

16 FEBBRAIO 1997

Paolo Damiani

Ho da poco ricevuto l'invito a far parte della Commissione ministeriale per la revisione dei programmi. In attesa di conoscerla personalmente, e consegnarle un progetto di Dipartimento Jazz che ho recentemente elaborato presso il Conservatorio, le invio un breve scritto che circa un mese fa ho inoltrato al Ministero della Pubblica Istruzione.

Ho trovato di estremo interesse la sintesi della prima riunione della Commissione, da lei elaborata. Spero di poter contribuire in qualche modo fin dalla prossima riunione.

La saluto cordialmente.

«Al termine dello straordinario Convegno organizzato presso il Conservatorio Santa Cecilia «Conservatorio e nuove professionalità», è emersa chiaramente la volontà di produrre un documento da far circolare nelle sedi opportune.

Personalmente ritengo fondamentale che i musicisti esprimano con forza e chiarezza la propria opinione sulla delicata questione della riforma dei Conservatori e più in generale sulla prossima legge per la musica.

L'alto profilo di molti interventi – vorrei in particolare ricordare quello del M° Antonio Scarlato – mi hanno indotto ad inviarVi un mio personale contributo che spero possa esserVi utile.

Colgo l'occasione per ringraziare il M° Irma Ravinale, ideatrice del Convegno ed auspico che l'Ispettorato voglia prendere

in considerazione l'ipotesi di un Dipartimento pilota di musica jazz, un linguaggio particolarmente in sintonia con le nuove professionalità musicali.

Rendo noto che l'AMJ, l'associazione dei musicisti jazz che presiedo, ha recentemente elaborato un progetto in tal senso che sarei lieto di sottoporre alla vostra attenzione.

Cordiali saluti».

La cultura rappresenta il nutrimento essenziale dell'anima e la condizione prima di ogni comunicazione interpersonale.

La cultura musicale è una leva strategica che oggi rischia di essere vanificata se non viene messa in grado di dotare di senso la formazione dei cittadini.

Oggi manca purtroppo una politica culturale forte, che abbia ricadute strutturali sul tessuto sociale, politico ed economico. È venuto il momento di riprogettare complessivamente l'intervento pubblico a sostegno della musica. In tal senso i Conservatori italiani intendono impegnarsi per costruire una catena forte la quale leghi la formazione, la produzione e la diffusione della musica.

I Conservatori chiedono l'autonomia e la possibilità di incidere sulla produzione attraverso congrui finanziamenti che permettano l'organizzazione di nuovi corsi, laboratori, orchestre e stagioni di concerti.

Noi chiediamo un'unica legge per la musica che salvaguardi soprattutto i linguaggi musicali meno tutelati dall'industria della Cultura, gli stessi che i Conservatori con la loro appassionata e quotidiana azione contribuiscono oggi a tenere in vita, fuori da ogni logica commerciale e contro lo star-system oggi imperante.

17 FEBBRAIO 1997

Liliana Borrello

I saperi da affidare alla scuola dei cicli formativi non possono essere predeterminati; è possibile, invece, individuare le finalità e gli obiettivi che la scuola deve perseguire per formare la persona, con riferimento al suo status di cittadino e di lavoratore.

Solo dopo aver stabilito questa meta, sarà possibile approntare le risposte consone, utilizzando gli spazi operativi di una scuola flessibile, in grado di adeguarsi allo sviluppo delle scienze moderne, all'evoluzione delle tecnologie, al diverso assetto della società globale e multirazziale.

In tale contesto, i destinatari del servizio scolastico dovrebbero essere i soggetti di un percorso formativo, a struttura modulare, in grado di adeguarsi ai loro bisogni formativi. La scuola dovrebbe comporre offerte, che tengano nella dovuta considerazione: le diverse realtà territoriali e gli effetti prodotti dalle variabili che ivi interagiscono, la soggettività dell'individuo, le caratteristiche socio economiche della famiglia di provenienza ed i valori posseduti. Ciò nasce dalla constatazione che, per conseguire le finalità formative stabilite a livello nazionale, una scuola che opera in Sicilia avrà, probabilmente, e mediamente, bisogno di proporre percorsi formativi strutturati con moduli diversi rispetto ad una scuola che opera nel Veneto.

In una società che produce saperi in misura esponenziale, la scuola non può pensare di trasmettere la sommatoria, dovrebbe operare una selezione significativa dei medesimi, al fine di indivi-

duare i punti nodali su cui realizzare percorsi curricolari, con l'obiettivo di trasmettere ai giovani:

- i solidi fondamenti di un sapere critico ed integrabile per tutta la vita;
- le competenze di base e trasversali di «meta educazione» su cui innestare, per tutto il corso della vita, le competenze specifiche.

Perché lo studente possa migliorare la propria formazione nell'arco della vita ed essere in grado di «apprendere ad apprendere», deve acquisire metodi di studio e capacità operative di ricerca, di analisi e sintesi. Volendo fare una riflessione sulla situazione attuale, in merito alle capacità di ricerca, ad esempio, sono pochi i giovani in grado di realizzarne una, pochi di loro sono entrati in una biblioteca, forse perché non saprebbero nemmeno come cercare un libro, eppure quasi tutte le scuole dispongono di una biblioteca scolastica, i giovani dovrebbero essere messi nella condizione di utilizzare bene non solo le biblioteche scolastiche, ma anche il Sistema Bibliotecario Nazionale e tutte le altre risorse, a ciò utili, con particolare attenzione a quelle telematiche ed informatiche.

Nel percorso didattico i punti nodali potrebbero essere strutturati in moduli, i quali, nella scuola dell'autonomia, consentirebbero una maggiore trasparenza dei processi formativi, una migliore comunicazione ed una agevole certificazione dei segmenti di formazione conseguiti, facilitando la mobilità di discenti e docenti e la individuazione di standard per una valutazione interna ed esterna della qualità degli esiti formativi.

Perché tutto ciò possa essere realizzato sarebbe opportuno concordare, a livello nazionale, la struttura di modulo; poiché questo termine viene utilizzato con l'attribuzione di significati diversi, mi sembra opportuno indicare gli elementi che, a mio avviso, lo potrebbero comporre:

- titolo, mappa concettuale e concetti chiave, competenze attese, contenuti minimi e durata;
- valutazione delle risorse in ingresso dei soggetti rispetto alle competenze di modulo;

- indicazione dei metodi, degli strumenti da utilizzare e delle risorse professionali necessarie;
- valutazione del raggiungimento degli obiettivi prefissati.

La salvaguardia dell'autonomia delle discipline e l'esigenza di realizzare percorsi unitari potrebbe essere attuabile, a mio avviso, se all'interno del curriculum vi fossero spazi monodisciplinari e spazi interdisciplinari in cui i singoli saperi vengono finalizzati: allo studio della realtà, alla soluzione di problemi complessi, allo studio di casi, alla predisposizione di progetti. In questi spazi, in cui le singole discipline si integrano, validi contributi possono essere forniti da esperti di settore che si evidenziano per la validità della loro competenza, per la significatività della loro esperienza.

Alcune Direzioni Generali, nei loro corsi, hanno previsto spazi didattici strutturati secondo queste logiche, ed hanno conseguito risultati che documentano la qualità della valenza formativa, il maggiore coinvolgimento e la migliore partecipazione degli studenti, in particolare, per quelli che, in genere, prestano poca attenzione ad attività didattiche di tipo cattedratico.

Elemento essenziale perché possa essere realizzato il miglioramento della qualità dei processi formativi è una adeguata formazione dei docenti che, oltre a supportare la professionalità del singolo docente, ne agevoli il lavoro collegiale per l'attuazione dei punti fondamentali del processo formativo.

Qualche considerazione fra la riunione del 21 gennaio 1997 e quella del 18 febbraio 1997.

Compito della scuola è di far stare meglio chi la frequenta e – altrettanto se non ancora di più – di far stare meglio chi, per qualsiasi motivo, viene in contatto con chi l'ha frequentata. È probabilmente una considerazione banale, e certamente di poco significato se poi non si passa a specificare in che modo si possono ottenere questi risultati, ma è forse utile partire di qui per contribuire a dipanare i percorsi di formazione e informazione, di conoscenze e competenze che la scuola può proporre a chi sappia e voglia affrontarli.

Una saggia mescolanza di spirito critico ed equilibrio (gli antichi avrebbero detto di autarkeia e metriotes), che temperi l'apprendimento del dato, senza cui neppure il più raffinato programma di automazione può conseguire risultati, con l'educazione al rispetto degli altri e delle loro convinzioni e con il gusto del dubbio che impedisca di trasformare i Realien in disumane quanto improbabili divinità è obiettivo difficile ma importante; e più che un'indagine sulla lista dei saperi, sulle priorità, sulle interazioni varrebbe forse la pena di individuare i contesti che debbono orientare scelte che investono da un lato le responsabilità personali dello studente, almeno di quello che frequenta la secondaria ed è socialmente considerato capace di notevoli spazi di autonomia, dall'altro la professionalità dell'insegnante, che va potenziata e premiata con le necessarie gratificazioni.

Un caso concreto di questi possibili contesti: chi creda alle prospettive di una sempre più organica unità europea non potrà rinunciare a porre al centro della formazione la conoscenza di ciò che ha dato vita a questa realtà culturale ed istituzionale e continua a proporla come uno dei protagonisti delle vicende mondiali, o, viceversa, senza la conoscenza di ciò che ha prodotto e tuttora produce l'Europa. Ma siccome l'unità – e in questo caso più che in altri – è la somma di molteplici entità anche assai diverse, sarà bene che il progetto europeo venga guardato dal punto di vista del nostro specifico contributo all'organizzazione sovranazionale, sotto l'aspetto, per così dire, dei nostri settori di eccellenza, a qualunque ambito disciplinare essi appartengano.

Entro questo quadro può essere inserito un sistema di formazione tripartito: competenze ad uso strettamente privato corrispondenti a desideri e scelte individuali, dal corso di nuoto a quello di bricolage fino alla scuola guida, in cui si potrà esercitare una libera concorrenza fra sistema pubblico ed iniziativa privata anche non specificamente scolastica, ma con le minimali garanzie di sicurezza che sono comunque dovute ai consumatori; competenze finalizzate all'acquisizione di una o più professionalità e quindi immediatamente utili a chi le acquisisce e con ricaduta a breve termine su un futuro di utenti da tutelare socialmente attraverso il rigoroso controllo dell'insegnamento e dell'apprendimento nella scuola pubblica o privata; conoscenze apparentemente svincolate da un vantaggio economico immediato, ma fondamentali per la più armonica costruzione della personalità e soprattutto per la sopravvivenza del consorzio civile, e perciò da garantire anche al di fuori di una logica di mercato. E siccome *ars quae non venditur vili penditur*, come aveva già scoperto il medioevo, sarà compito della comunità trovare i modi per impedire il dileggio di questo sapere disinteressato, potenziando la credibilità e l'autorevolezza dei responsabili della sua trasmissione.

Questo consentirà di dare la necessaria attenzione ad una serie di risorse che, anche nei momenti più difficili per il nostro paese, ne hanno garantito la credibilità e gli hanno assicurato un rispetto che andava al di là delle sue condizioni politiche ed economiche: si tratta di utilizzare al meglio potenti veicoli pubblicitari che non vanno visti come reperti del passato, ma come fattori attivi e operanti nel mondo contemporaneo, dall'altissima percentuale di beni culturali ancora collocata nel nostro territorio al grande contributo che la cultura italiana, da Dante a Leonardo, da Galilei a Vico, da Beccaria a Verdi ha saputo dare allo sviluppo della civiltà occidentale, per cui tutti i paesi di maggiori capacità economiche hanno da moltissimo tempo scelto di collocare qui da noi una o più loro accademie o scuole superiori finalizzate alla formazione postuniversitaria.

Ma questo consentirà anche una formazione più adeguata ai cambiamenti del mercato del lavoro, il quale, per la crescente velocità che caratterizza i processi tecnologici, non richiede tanto professionalità acquisite una volta per tutte, quanto la capacità di

modificare più di una volta, in itinere, la propria professionalità, una capacità di cui è possibile disporre solo a condizione di possedere conoscenze e competenze rendendosi davvero conto del loro significato, e non per averle apprese come nozioni inconsapevolmente accumulate.

Per questo fine è necessario recuperare l'enorme potenzialità culturale che nonostante tutto contraddistingue il nostro corpo docente, troppo spesso assurdamente umiliato da pratiche burocratiche o da pastoie metodologiche calate dall'alto, frutto spesso di teorizzazioni nate sul modello di scuole ben più modeste di quella italiana. Fare appello alla volontà di riscatto degli insegnanti e delle loro associazioni, convincerli ad essere i protagonisti di un importante cambiamento, da attuare in stretto collegamento col mondo politico e con le strutture che curano la ricerca scientifica nelle discipline di loro competenza, è la condizione per il successo della riforma che questo governo meritoriamente si propone.

20 FEBBRAIO 1997

Carlo Bernardini

PROPOSTA PER LA COMMISSIONE MINISTERIALE DEI PROGRAMMI SCOLASTICI

Premessa

Come ho detto nella riunione del 18 febbraio, un fenomeno che nuoce gravemente alla didattica – specie nella secondaria superiore e particolarmente (ma non solo) alla didattica delle scienze – è quello della continua crescita delle dimensioni dei libri di testo. L'estensione raggiunta da alcuni manuali di matematica destinati all'insegnamento in un solo anno ha superato le 1.200 pagine, delle quali, verosimilmente, l'insegnante utilizzerà una esigua frazione. Testi di fisica o di biologia arrivano frequentemente alle 1000 pagine. In realtà, ciò che accade è che gli studenti dispongono di testi che sono stati concepiti per gli insegnanti, nel linguaggio degli insegnanti e per soddisfare una loro esigenza di completezza che gli editori assecondano premendo sugli autori in modo che il testo appaia un repertorio completo nel quale il docente potrà scegliere secondo suoi criteri. Queste indicazioni sono ritenute determinanti per l'adozione, alla quale gli editori si riferiscono sottintendendo il pur evidente vantaggio commerciale che ne deriva.

In un certo senso, i testi soppiantano le indicazioni di programma, sostituendole in modo ridondante. È ben vero che una parte sempre crescente dei testi riguarda gli esercizi e che la richie-

sta di esercizi è ormai usata per motivare l'adozione con enfasi pari a quella della completezza; ma è pur vero che essa nasconde una diffusa incapacità degli insegnanti di «inventare» problemi adatti alla classe, un fatto che segnala una grave insufficienza della professionalità della grande massa degli attuali docenti.

Proposta

In vista di quanto detto sopra, la Commissione dovrebbe esprimersi mediante uno statement preciso, che sarebbe molto utile a vincere le resistenze degli editori e a spingere gli insegnanti su una nuova strada, proponendo:

1. la separazione dei testi in «Testo per gli studenti» e «Testo per gli insegnanti», indicando per il primo una dimensione assai ridotta rispetto all'attuale (per esempio, 200 pagine) con una scelta accurata dei temi e del linguaggio; e per il secondo, una dimensione assai più consistente, che consenta la presentazione degli argomenti sotto diversi punti di vista (dai più tecnici a quelli divulgativi), con numerosi esempi svolti e discussi, indicazioni didattiche e procedure di preparazione di esercizi e problemi. Un testo per insegnanti di dimensioni adeguate – che anche gli studenti motivati potrebbero consultare ed acquistare – dovrebbe essere concepito come materiale di autoaggiornamento e, perciò, rinnovato con frequenza e dotato di materiali multimediali interattivi.

2. Un buon esempio, perfezionabile, di costruzione di testi secondo le linee dette sopra è quello dei numerosi Projects che si sono sviluppati negli anni, particolarmente negli Stati Uniti. Anche in Italia esistono gruppi in grado di porre mano alla costruzione di Projects disciplinari, che dovrebbero avere un sostegno finanziario (peraltro modesto rispetto ad altri investimenti) dal Ministero o da appositi programmi del CNR. La sperimentazione dei Projects nelle classi dovrebbe essere organizzata con proposte degli Istituti, nell'ambito dell'autonomia ma in forme trasparenti che ne consentano una valutazione su base nazionale. Evidentemente, l'Università dovrebbe essere coinvolta, anche per le competenze che si svilupperanno con le nascenti Scuole di Specializzazione.

21 FEBBRAIO 1997

Paolo Damiani

Ho appena finito di leggere il saggio *Ringiovanire la scuola dentro la multimedialità* [di Roberto Maragliano] e l'ho trovato di straordinaria ricchezza e profondità.

Tra i molti interventi che mi sono arrivati, mi pare che il tuo sia l'unico a parlare del ruolo dell'udito, della necessità di tornare ai riti della civiltà orale in una cultura senza corpo, dell'importanza della musica e delle arti visive. È giusto auspicare una libera connessione nei meccanismi del pensiero ed una scuola leggera (il desiderio di leggerezza l'ho espresso anch'io nella parte finale del mio scritto), capace di giochi di parole come edutainment.

Un possibile documento comune potrebbe forse essere intitolato «C.A.P.I.R.E. (a) Scuola»: un manifesto d'intenti, una suggestione di percorsi che sostituisca il vecchio obiettivo di «leggere, scrivere e far di conto», ricordato da Cogliati Dezza.

Nella riunione del 18 febbraio altri sono stati i termini usati dai più: forse il lavoro (il gioco?) che attende la Commissione è proprio quello di trovare le parole che abbiamo in comune e – perché no? – di inventarne altre insieme.

C.A.P.I.R.E. può allora essere un acrostico che vuol dire Conoscere, Ascoltare, Proporre Immagini, Ricerche, Emozioni, o, a scelta, «Culture, Affetti, Partecipazione, Processi, Identità, Insieme, Insegnare, Relazioni, Responsabilità, Esperienze, Esplorazioni, Edutainment...».

Buon divertimento.

25 FEBBRAIO 1997

Luigi A. Radicati di Brozolo

Non potendo essere presente il 4 marzo alla seduta della Commissione invio per scritto le osservazioni che avevo intenzione di fare a voce. Desidererei si desse risposta al quesito che posi la volta scorsa e cioè quale sia lo scopo delle nostre riunioni. Chiacchierare piacevolmente (?) o impostare, se non risolvere, il problema di una riforma della Scuola? In una conversazione di salotto può anche non essere necessario attenersi alla logica. Forse è lecito in quell'ambiente rallegrarsi che un intero anno di studio sia dedicato al Novecento e contemporaneamente sottolineare la necessità che non si dimentichino, per carità, la storia greca e romana. E non meno necessaria è, secondo altri fautori del '900, che si riscopra anche il buco nero del Seicento, ugualmente trascurato nella nostra scuola (dove peraltro io lessi Descartes, sentii discutere di Newton, di Leibniz, ecc.). E nel Seicento non si dimentichi, si è raccomandato, Cyrano de Bergerac sul quale l'oscurantismo clericale avrebbe steso un impenetrabile velo (davvero potente tale oscurantismo che riuscì ad eliminare il grande Cyrano dalle scuole tedesca russa inglese americana e persino francese).

Tutti brillanti (?) discorsi per i quali il tempo sembra essere una variabile indipendente o addirittura inesistente: o forse suggerimenti per quella scuola sincronica opposta al deprecabile diacronismo di quella di oggi contro la quale (senza direi che sia) ci mettono in guardia i riassunti ministeriali.

E da salotto, cioè da dimenticare è il suggerimento di dare

più spazio al relativismo (?) di Einstein e a Planck senza pensare che per comprendere il pensiero di questi due scienziati (e perché non menzionare Pasteur, Mendeleev, Mendel, Crick e Watson, Hubble, ecc.) occorrerebbe quadruplicare il tempo da dedicare alle scienze.

Nelle conversazioni spiritose un po' di sociologia è, pare, d'obbligo. Perciò abbiamo sentito inneggiare alle virtù socializzanti della musica e della socializzazione in sé, la cui funesta mancanza nelle nostre scuole è la diretta causa dei sassi dal cavalcavia e dell'alienazione delle discoteche.

Intendiamoci: non ho nulla contro le conversazioni spiritose anche se per queste preferisco salotti meno pomposi del gran salone del Ministero. Ma dalle conversazioni da salotto non mi attendo nulla di concreto come invece credevo di aver capito dovesse uscire dalle nostre discussioni. Temo ne uscirà invece, con la benedizione di questa solenne Commissione, una scuola improvvisata, nata affrettatamente, senza uno studio serio, una scuola regionalizzata; nonostante la mia origine cisalpina Alberto da Giussano non è il mio eroe, come non lo è Masaniello.

Forse sono un vecchio pedante e ipocondriaco; farei meglio a prendere le cose più leggermente ricordandomi la massima inglese «never run after a bus, a woman or a school reform: there another one in five minutes».

1° MARZO 1997

Paolo Damiani

SCUOLE FUTURE, L'AVVENTURA DELLA QUOTIDIANITÀ

Cercando di trasformarsi dentro un mondo nato per trasformarsi,
come una goccia d'acqua dentro una nuvola.

Pietro Citati

È per rinascere che siamo nati.

Pablo Neruda

Le immagini complesse e forti contenute nella lettera dell'onorevole Luigi Berlinguer prefigurano scuole nuove in cui tra l'altro sia possibile «navigare liberamente dentro aree mobili del sapere». Evidentemente gli interrogativi sollevati dal Ministro della Pubblica Istruzione hanno lo scopo di riprogettare la scuola italiana in modo radicalmente diverso, aprendo questioni complesse che necessitano di alcune preliminari riflessioni sul ruolo che gli insegnanti di oggi e di domani sono chiamati ad inventar(si) all'interno di strutture che devono necessariamente essere ripensate.

Io credo che qualunque docente debba innanzitutto desiderare di voler perseguire un obiettivo antico: quello di costruire una relazione con gli allievi, aiutandoli a divenire persone equilibrate e sociali, a riconoscere le proprie strade, ad operare scelte e ad assumersi responsabilità, a crescere insomma cercando il piacere di vivere.

Questo piacere consiste nel partecipare a processi creativi che devono essere attivati insieme, nella scuola e fuori di essa. Per conseguire questo obiettivo è necessario che il docente possieda una buona dose di passione ed abbia sufficiente conoscenza del proprio mondo interiore. È inoltre indispensabile che egli sia in grado di ascoltare e di creare un soddisfacente canale di comunicazione con l'allievo.

Solo così la trasmissione del sapere può divenire motore della passione e ragione di percorsi nuovi.

In questa visione della scuola le Immagini sono più importanti delle Storie («gli usi dell'enciclopedia culturale più importanti dei suoi contenuti», per citare il determinante contributo di Maurizio Bettini), forse le storie non sono altro che un mezzo per creare delle immagini.

È fondamentale che la scuola aiuti a vedere il mondo, quello reale e quello interiore, permetta di attivare nelle persone l'impulso alla ricerca, nella vita e nei rapporti interpersonali.

La scuola, nelle sue espressioni più coinvolgenti e formative, assomiglia sempre a un viaggio ben riuscito, ad un «uscire allo scoperto» per un confronto con se stessi e con gli altri, con il mondo. Aiuta ad allargare i confini dell'esistenza, a porre in atto linee di fuga, come ha scritto Deleuze. E nello stesso tempo aiuta a definire delle frontiere, quei limiti che consentono al discente di cercare il suo centro e la direzione dei propri percorsi, lungi da fughe in avanti o ricerche di paradisi artificiali ma verso la messa a fuoco di un principio di realtà che escluda nella vita scelte di tipo narcisistico.

Spesso la comprensione, non solo a scuola, nasce dal movimento, dall'associazione di eventi anche lontani tra loro, per analogia o per contrasto: comprendere allora coincide con la sensazione di essere vivi, fuori dall'abitudine e dal disinteresse, significa scoprire con gioia la propria capacità di appassionarsi e di sapersi dare.

Ecco allora una scuola che ti dura dentro, anche quando è finita perché ti ha regalato un'immagine, quella dell'avventura della quotidianità. Ti ha insegnato a credere in te stesso, la fedeltà in te stesso, a costruire legami, a scegliere e ad escludere.

Ti ha portato a cercare non tanto l'acquisizione di Saperi –

un plurale forse corretto ma assai poco musicale – quanto la possibilità di un sapere dei confini che sia meno certo e definito, più mobile ed aperto, soprattutto più esposto al rischio della confusione, dell'errore. La scuola non dovrebbe temere questa possibilità – credo non prevista finora da alcun programma di studi –, farebbe bene semmai a ricordare che l'errore, l'evento non previsto, è spesso quello cercato, sia nei procedimenti dell'arte che nella ricerca scientifica più autentica.

Per tornare allo scritto di Maurizio Bettini sui temi proposti dall'onorevole Berlinguer, le sue riflessioni mi sono parse molto stimolanti: credo in particolare che il concetto di «saperi di responsabilità» meriti vasti approfondimenti. Mi piace poi l'immagine dei «quadri di identità», a quelli individuati da Bettini.

Vorrei soltanto aggiungere «un'identità artistica» che non può essere demandata ai soli Conservatori o Accademie di Belle Arti né mortificata negli attuali corsi di Storia dell'Arte. Per «identità artistica» dovremmo intendere infatti la capacità di fare, di articolare un'azione, un pensiero o un ascolto creativi recuperando quegli aspetti empirici e intuitivi che sembrano subordinati – nella scuola d'oggi – al sapere scientifico. Noi crediamo che l'arte sia un'espressione intenzionale e cosciente che vada stimolata e provocata negli studenti, i quali devono potersi accostare alla musica, alla danza, alla poesia, alla videoarte, al teatro, alla pittura utilizzando la tecnica dell'imparare facendo.

La musica, per esempio: avvicinarsi ad essa può significare semplicemente ascoltare suoni di provenienza e complessità diversi con l'ausilio di un docente competente in grado di creare interesse ed attenzione, passione e voglia di approfondimenti. Al tempo stesso la musica si può fare, sia cantando insieme che utilizzando semplici strumenti (percussioni, flauto dolce, strumentario Orff, quest'ultimo autore di una didattica basata sulla sintesi di musica, parola e movimento).

Questa prassi può essere proposta anche a chi non abbia mai studiato musica, non utilizzando note scritte sul pentagramma ma grafici composti insieme ed una direzione d'orchestra chironomica che può essere sperimentata a turno. Le regole musicali sono quelle della composizione classica e contemporanea nonché quelle dell'improvvisazione, qui definita come un Gesto – è qualcosa

che ha a che fare con la cultura rimossa del corpo e con le sue (e)mozioni – che sintetizza in un unico istante/istinto creativo le fasi che caratterizzano i processi del comporre: Conoscenza, Pensiero, Decisione.

Più semplicemente, improvvisare significa concepire e suonare musica nell'attimo stesso in cui essa nasce e si evolve o, per dirla con Miles Davis, «significa suonare al di là di ciò che si sa». Per non far torto a nessuno ricordiamo ciò che tutti sanno e che molti troppo spesso dimenticano: uno dei più grandi improvvisatori della storia della musica si chiamava Bach.

Lo scopo di questo lavoro è quello di sviluppare la musicalità di ognuno, un elemento fondamentale perché promuove l'integrazione tra diverse componenti della personalità, quella percettivo-motoria, quella logica, quella affettivo-sociale. La mancanza di una tecnica ortodossa, nel senso occidentale della parola, non implica la mancanza di abilità artistica. Come ha scritto Francis Bebey in *African Music – A people's art*, «l'arte è un'attività pratica, la musica è una necessità ed una funzione vitale che appartiene a tutti».

Ciò che allora dovrebbe interessarci è il processo dell'esplorare, non il suo prodotto, l'affermare che non posso decidere a priori quali tecniche mi serviranno se prima non so dove voglio andare. In realtà «tecniche e scopi creativi crescono assieme e si stimolano reciprocamente» come ha scritto Christopher Small. Per questo è necessario un programma di studi molto flessibile, aperto ed interdisciplinare, qualcosa che si autogeneri sui propri successi e che permetta spostamenti laterali decisi dall'allievo, un programma dai confini volutamente mobili, aperto e permeabile, quasi un viaggio senza destinazione, in cui il piacere risieda nella scoperta di un nuovo territorio. Così facendo «lo studente lavora nei limiti delle proprie capacità, non di quelle che qualcun altro ritiene che dovrebbe avere. Gli allievi allora non sono più gli oggetti del nostro insegnamento ma gli agenti attivi per i quali il corso è costituito dalle ricerche e il programma di studio dalle esperienze; sono loro che svolgono la ricerca, anzitutto in se stessi, reciprocamente e nel mondo che li circonda» continua Small; che aggiunge: «In tali condizioni il ruolo dell'insegnante si trasforma,

sarà più quello di coordinatore delle risorse dell'apprendimento che di fonte di conoscenza, decidendo quando intervenire e quando non intervenire».

Mi pare che nella prima riunione della commissione siano già affiorate tematiche simili, laddove si parla di «forte integrazione delle lingue e delle esperienze» o quando si auspica «la messa in crisi di ogni concezione acorporale della mente»: un'idea questa che per i musicisti è scontata ma che forse va spiegata agli insegnanti di musica, ossessionati dall'impostazione «giusta» e dalla negazione del corpo e delle sue (e)mozioni.

Confrontarsi con contesti culturali diversi e gestire più cose contemporaneamente sarà possibile solo in presenza di docenti curiosi, aperti al nuovo, appassionati e capaci di ascoltare se stessi, gli allievi e le loro famiglie, le quali vanno responsabilizzate con incontri regolari. La cultura «intesa come luogo del saper fare» si concretizza ad una condizione: quella di attivare nell'allievo il desiderio di fare, non dimenticando che «fare» deriva da *poiéin*, la radice di poesia, e che per fare poesia è necessario procedere per scarti e costruire immagini inedite, non seguire aridamente un programma rigido e superato.

Il lavoro che immagino, sia rispetto al programma che all'uso del linguaggio consiste in una riduzione di peso, un processo di sottrazione più che di accumulo e volto a sciogliere i nodi della costrizione che frenano la mobilità dell'intelletto e del corpo. Giova precisare che alludo qui non ad una ipotesi di scuola in cui le gerarchie e gli esami vengano aboliti ma ad una struttura che sappia essere ed esprimere leggerezza (magari anche in senso architettonico) nell'accezione che Italo Calvino ha dato a questo termine: «la leggerezza per me si associa con la precisione e la determinazione, non con la vaghezza e l'abbandono al caso. Paul Valéry ha detto: «il faut être léger comme l'oiseau, et non comme la plume».

L'ansia di contenere tutto lo scibile (la perfetta enciclopedia?) e di distribuirlo (?) cede il passo al desiderio di costruire insieme regole mobili e di approfondirle, griglie flessibili in cui sperimentare nuove ricette utilizzando ingredienti antichi e d'oggi.

In tal modo la scuola e il linguaggio crescono insieme se-

guendo l'identico destino di vivere ed evolvere come una elaborazione collettiva, essendo entrambi fenomeni sociali.

Infine, l'equilibrio «fra lingua scritta, suono e immagine» è possibile solo se esiste quella che Bateson ha definito la struttura che connette, in un bellissimo saggio intitolato «Ogni scolareto sa che...». Forse allora per ripensare la scuola italiana sarebbe utile non solo chiederci cosa e come insegnare ma considerare un buon punto di partenza le cose che ogni scolareto sa...

3 MARZO 1997

Silvano Tagliagambe

LE CONOSCENZE FONDAMENTALI SU CUI BASARE L'APPRENDIMENTO DEI GIOVANI NELLA SCUOLA DEI PROSSIMI DECENNI

Premessa

È certamente vero che la scuola è, e deve rimanere, un sistema autonomo, dotato di un suo specifico profilo e di un'organizzazione interna che la caratterizza rispetto ad altre componenti della società. Ma è altresì vero che non sarebbe ragionevole tracciare i contorni generali e le coordinate di una nuova scuola prescindendo dagli scenari generali entro i quali deve operare la formazione.

Tra questi scenari, che sono molteplici e complessi, vanno, ovviamente, privilegiati quelli destinati a incidere maggiormente sui processi formativi e a stabilire collegamenti più stretti tra la socializzazione scolastica e ciò che avviene fuori della scuola. Per individuare «le conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola dei prossimi decenni», che è il compito specifico assegnato alla commissione, appare utile provare a enucleare alcuni aspetti, i più significativi, dello «sfondo» generale in cui, presumibilmente, questa nuova scuola si troverà ad operare.

La «società del servizio»

L'ottica orientata verso i processi di servizio sta assumendo sempre maggiore importanza all'interno sia del mondo delle imprese, sia della Pubblica Amministrazione, fino ad oggi caratterizzata da uno schema di relazione che può essere chiamato *servitù*. All'interno di questo schema il fornitore compie per l'utente una prestazione, da lui dovuta, in base al ruolo che ricopre e alla relativa mansione che gli è stata assegnata, regolata da norme rigidamente previste e fissate *ex ante* dal contratto di lavoro. E questa rigorosa regolamentazione consente al personale di rifiutarsi di erogare prestazioni che non siano contemplate nel mansionario, col risultato che ciò che viene effettivamente fatto dal prestatore d'opera può essere:

- a) del tutto inadeguato e insufficiente rispetto alla richiesta da parte dell'utenza;
- b) tale da impegnare soltanto una parte molto ridotta delle capacità potenziali dell'addetto, che potrebbe in realtà fare molto di più e di meglio di ciò che gli viene richiesto in base alla funzione assegnatagli per contratto.

In questo caso abbiamo dunque una relazione sociale che è orientata non a soddisfare una specifica richiesta, o a sviluppare al meglio le capacità del fornitore, ma a assicurare una prestazione prefissata e determinata in base alla funzione e al ruolo che il prestatore d'opera occupa all'interno del codice rigido (mansionario) che viene assunto come parametro di riferimento dal suo contratto di lavoro.

Nell'ambito del privato ad essere di gran lunga dominante è invece il modello della produzione. In questa forma di relazione il fornitore e il cliente si interfacciano attraverso il prodotto, per cui il cliente attribuisce un valore non alla prestazione in sé considerata, ma al suo risultato, a ciò in cui essa si concretizza. Conseguentemente il prestatore d'opera compie per lo più operazioni standardizzate, che non tengono conto, se non in casi eccezionali, delle specifiche esigenze dei singoli clienti che acquisteranno i suoi prodotti. In questo caso abbiamo dunque una prestazione

che risulta in un certo prodotto e che è diretta a rendere disponibile quest'ultimo, e non a fare ciò che serve a un destinatario in carne ed ossa.

Del tutto diversa dai due schemi fin qui esaminati è il tipo di relazione interpersonale che si crea nell'ambito dei processi di servizio e delle professioni la cui finalità principale è quella di rispondere alla specifica richiesta di un determinato cliente.

L'ottica orientata verso i processi di servizio sta oggi assumendo sempre maggiore importanza anche in vista dell'ormai sempre più urgente e necessaria riforma della Pubblica Amministrazione, come dimostrano, in particolare, due recenti interventi: la legge 241/1990 e la relazione finale della commissione di studio istituita dall'allora ministro della Funzione Pubblica, Sabino Casse, e presieduta da Bruno Dente su «La politica del personale nel settore pubblico» del febbraio 1994.

Nella legge 241 del 7 agosto 1990 e nelle normative ad essa seguenti, in particolare i decreti legislativi 29/1993, 470/1993, 546/1993 sul pubblico impiego e la legge 537/1993 (di accompagnamento alla finanziaria 1994) per quanto riguarda l'organizzazione della Pubblica Amministrazione, il legislatore ha espressamente e con grande chiarezza indicato l'esigenza di un radicale riorientamento dei comportamenti della pubblica amministrazione in modo che questi ultimi abbiano come costante punto di riferimento i cittadini e assumano come criterio della loro efficacia e della loro qualità la soddisfazione dei loro bisogni. Fin dal suo titolo, «Nuove norme in materia di procedimento amministrativo e di diritto di accesso ai documenti amministrativi», la 241 mette l'accento sui processi (sui procedimenti amministrativi, nella terminologia specifica della burocrazia).

Ancora più espliciti e decisivi sono i passi compiuti nella direzione segnalata dalla commissione Dente, la cui relazione finale afferma subito che è opportuno riconcettualizzare la «funzione primaria dell'ente pubblico da soggetto che garantisce il rispetto dei diritti (dei cittadini) ad ente che eroga servizi per soddisfare i bisogni della collettività». E continua dicendo che «così facendo si passa da una concezione dell'attività come un insieme di procedimenti amministrativi, ad una che vede i differenti soggetti organizzativi come realizzatori di processi di servizio».

Se, coerentemente con questa impostazione, definiamo il servizio come una relazione in cui il fornitore compie una prestazione che soddisfa un cliente e quest'ultimo le riconosce un valore coerente con quello delle risorse che vi consuma il fornitore, emergono alcune sue caratteristiche specifiche che lo differenziano, ad esempio, dalla produzione, intesa nella sua accezione più semplice e astratta, vale a dire come relazione in cui fornitore e cliente si interfacciano attraverso il prodotto. La relazione di servizio non è orientata secondo i parametri dello scambio, bensì secondo quelli della creazione di valore. Essa non può venire totalmente risolta in caratteri standard né delle prestazioni erogate e/o da erogare, né del potenziale di prestazione predisposto, in quanto ciò che ne emerge è la sostanziale specificità di ogni singola prestazione, e quindi la refrattarietà ad ogni rigida proceduralizzazione delle attività. Essendo orientato verso l'utenza, il processo di servizio è quello in cui si compie quella specifica prestazione che serve al cliente in una determinata situazione e in un ben definito contesto, e non semplicemente quello in cui la prestazione prende corpo e si realizza in un particolare prodotto.

Un servizio è un gioco a somma positiva, in cui prestatore d'opera e cliente sono interessati a dare reciprocamente senso ai loro comportamenti, coniugando azione e comunicazione. Un processo di servizio riesce tanto più e meglio e risulta tanto più efficace, quanto più e quanto meglio i soggetti coinvolti in esso comunicano tra loro, definendo i caratteri della prestazione che il primo richiede al secondo, e fissando così l'obiettivo che essa deve raggiungere, e quindi il suo valore. In questo caso, dunque, il senso della prestazione si materializza nello scambio di informazioni e nella comunicazione.

Quest'ultima è dunque l'elemento chiave della relazione di servizio: a riprova di questa centralità può essere addotta la crescente importanza che hanno oggi le strategie di scambio dialogico produttore-cliente, evidenziata dallo sforzo che il primo fa di «calarsi» sempre di più nell'ottica e nella prospettiva del secondo, di individuare non tanto i suoi bisogni, ma i suoi problemi, di venire incontro quanto più possibile ad essi offrendo «soluzioni» soddisfacenti e di facile e immediato impatto.

Si può pertanto asserire che è in atto un passaggio dal concetto di prodotto usualmente inteso al prodotto/servizio, che non vale soltanto di per sé, ma si qualifica e acquista vieppiù valore e pregio in stretta relazione al complesso di servizi da cui vengono accompagnati. E così, per esemplificare, ormai lo sforzo delle case automobilistiche non è concentrato più esclusivamente sull'innalzamento della qualità dei motori o delle carrozzerie delle loro vetture, ma si sta orientando in misura sempre maggiore verso l'erogazione di servizi che siano capaci di attirare il cliente, come i piani di finanziamento a tassi agevolati, la capillarità e la professionalità dei centri di assistenza, una garanzia che gli assicura la manutenzione per un periodo prolungato di tempo, l'accessibilità dei ricambi eventualmente necessari, il ritiro dell'usato a condizioni favorevoli, ecc.

Dal monologo al dialogo

Questa crescente importanza dei processi comunicativi è in evidente contrasto con i modelli di rappresentazione della conoscenza che propongono l'immagine tradizionale dello scienziato come di una specie di uomo dimezzato che opera su due binari separati: quello del calcolo e quello dell'esperienza. Entrambe queste attività, quella sperimentale e quella calcolistica, se condotte secondo le regole godono della proprietà di costringere all'assenso. Esse costituiscono pertanto, nell'ottica dei modelli di cui si parla, i cardini capaci di produrre efficaci criteri di discriminazione fra ciò che è razionale e ciò che non lo è. E forniscono, altresì, sufficienti garanzie di intersoggettività; l'esperienza in quanto legata all'«osservazione diretta» (da «tutti», almeno potenzialmente, realizzabile), la logica perché «analitica» (dove l'analiticità, intesa come indipendenza da ogni fatto empirico, riassume sia il carattere di unicità, sia quello di a-priorità).

Da queste premesse scaturisce l'idea della ricerca scientifica come monologo, anziché come dialogo. L'atto comunicativo, da questo punto di vista, si dovrebbe allora considerare come un semplice trasferimento di un messaggio che, passando dal mittente al destinatario, rimane adeguato a se stesso.

Questa prospettiva è strettamente associata a quello che è

stato chiamato l'«imperialismo» del metodo assiomatico e alla valutazione, profondamente connaturata alle procedure di cui esso si vale, che la comunicazione non svolga alcun ruolo nella ricerca. È il metodo assiomatico in quanto tale ad avere un carattere di monologo, che esclude qualsiasi importanza del dialogo. La comunicazione non è necessaria, dal momento che ogni sistema assiomatico deve contenere in sé tutta la conoscenza su un dato dominio.

Il superamento di questo presupposto comporta il passaggio a un'idea della conoscenza e della ricerca scientifica in cui il processo in base al quale si valutano le ipotesi possa essere rappresentato come uno scambio interattivo con sistemi di conoscenze esistenti, e in cui, dunque, la comunicazione sia un costituente essenziale delle procedure di cui la scienza si serve. Questa presenza determinante e ineliminabile della comunicazione è ulteriormente rafforzata dalla consapevolezza che nessun singolo sistema di conoscenze, relativo a un determinato dominio, può essere considerato completo, per cui è del tutto naturale ammettere non solo la possibilità, ma la necessità di fare appello ad altri sistemi di conoscenza, per aumentare l'informazione, sotto forma di nuovi risultati o di nuove ipotesi.

Se nessun sistema scientifico si fonda su principi intangibili e irrevocabili, alla base della ricerca vi sono ipotesi che possono e devono essere discusse e fondate esse stesse, e vanno cambiate e sostituite con altre, qualora risultino inadeguate. Questo carattere provvisorio delle ipotesi fa di ogni campo in cui si articola la conoscenza, un sistema aperto, con conseguente abbandono del riferimento a un tipo di ragionamento «concentrato», cioè localizzato in un unico sistema considerato autosufficiente. Subentra ad esso una modalità alternativa di ragionamento, quello «distribuito», che ha luogo concorrentemente in più sistemi intercomunicanti e legati da una relazione dialogica.

Non a caso la caratteristica fondamentale di quella che oggi viene usualmente chiamata la «società della conoscenza» è quella di mettere quanto più possibile e nel modo più rapido ed efficiente in comunicazione persone o gruppi di persone e di considerare il know-how e le competenze tecniche come risultati che emergono e vengono sviluppati nell'ambito di un processo di interazione

e di condivisione all'interno di sottogruppi e di reti di cooperazione intersoggettiva. Questa impostazione sta influenzando lo stesso modello di innovazione, che non viene più visto come processo lineare che procede attraverso passi ben definiti, bensì alla luce di un modello «chain-link», secondo il quale le idee innovative possono provenire da diverse sorgenti e si affacciano con tanto maggiore facilità e ricchezza quanto più queste sorgenti (ricerca scientifica, ovviamente, ma anche nuove tecniche di produzione, nuove esigenze di mercato, ecc.) vengono poste in comunicazione reciproca.

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione

Se ci si chiede qual è il significato delle cosiddette tecnologie dell'informazione e della comunicazione e, soprattutto, quale sia la loro natura specifica, che le differenzia da altri tipi di tecnologie, possiamo dire che ci troviamo di fronte a sistemi integrati il cui funzionamento è orientato dalla stretta e inseparabile interazione tra tre elementi:

a) hardware, l'apparato fisico-logico della tecnologia (gli attrezzi e i congegni meccanici). Qui la domanda pertinente è: quali sono i mezzi per svolgere determinati compiti in direzione degli obiettivi;

b) software, l'insieme di regole, di linee di condotta e di tecniche necessarie per l'utilizzazione dell'hardware (programmi, algoritmi, codici, regole d'uso e di comportamento). In questo caso la domanda diventa: qual è il modo in cui svolgere i propri compiti e raggiungere gli obiettivi servendosi di un determinato hardware;

c) brainware (knoware): gli scopi, le applicazioni e le giustificazioni dell'uso dell'hardware e del software in un determinato contesto socio-economico. All'interno di questa componente le domande significative sono: che cosa usare nello svolgere i propri compiti, e come, quando, dove? Quali compiti scegliere, e perché?

Queste tre componenti della tecnologia sono interdipendenti, si determinano e si influenzano reciprocamente, le loro relazio-

ni sono circolari (e non lineari o gerarchiche): ciascuna di esse è ugualmente importante e necessaria.

In quanto unità delle tre componenti sopra descritte queste tecnologie fanno sempre parte di una complessa rete di relazioni fisiche, informazionali e socioeconomiche che fa da sostegno a un loro buon funzionamento verso le mete e gli obiettivi che le caratterizzano. Questa struttura è ciò che può venire chiamato la rete di sostegno delle tecnologie di cui si parla.

La rete di sostegno è composta dalle strutture organizzative, amministrative e culturali che risultano necessarie: regole di lavoro, regole che selezionano gli obiettivi, contenuto del lavoro, accordi formali e informali, stili e culture di gestione, sistemi di norme e di misure organizzative, e così via.

Ora, quello che si è usualmente determinato per quanto riguarda le tecnologie informatiche è che esse sono state troppo spesso confuse con l'hardware e ridotte a esso: per cui si riteneva di averle applicate per il semplice fatto che si disponeva, nelle scuole o negli uffici, di stazioni di lavoro con calcolatori e relativa strumentazione. Si è omesso di considerare che tutte le tecnologie, e in modo particolare quella informatica, sono non già sistemi isolati o chiusi, ma sistemi aperti, legati da specifici flussi di materia, di energia e di informazione alle loro specifiche reti di sostegno in una maniera tanto organica, da autorizzare a parlare di vero e proprio incastonamento nelle relazioni della rispettiva rete di sostegno. Individuare la giusta rete di sostegno per le tecnologie informatiche e applicarla coerentemente esige però, in primo luogo, che si esca da tutta una serie di luoghi comuni usati per definire la tecnologia superiore. Quest'ultima, infatti, a livello di cultura diffusa e di senso comune viene usualmente identificata:

- o con le macchine, le infrastrutture e gli strumenti (computer, robot, fibre ottiche, e così via);
- o con attribuzioni (basata sull'elettronica, sui computer, sulla diffusione rapida e capillare dell'informazione e via di seguito);
- o con ruoli e funzioni, il più delle volte generici (una funzione d'indirizzo, di guida, orientata verso il futuro, ecc.).

Nessuna di queste definizioni è adatta a incidere sul sistema

organizzativo, in quanto nessuna evidenza i legami con la rete di sostegno. A tal scopo avremmo bisogno di una definizione operativa, indipendente sia dai materiali specifici, sia dalle componenti, sia dalla struttura-architettura.

Quando parliamo di definizione operativa intendiamo riferirci a un elemento ben specifico: il tipo di relazione che intercorre tra la tecnologia e la relativa rete di sostegno e le modificazioni che l'adozione e diffusione della prima determinano sulla seconda. Alcune tecnologie, infatti, mantengono inalterata la precedente rete di sostegno: altre, pur non modificando la struttura fondamentale di quest'ultima, incrementano la qualità, la velocità e l'affidabilità dei flussi; altre ancora, invece, esigono, per dispiegare appieno la loro potenzialità, una ristrutturazione e una riorgettazione della stessa rete di sostegno.

Ora le tecnologie informatiche appartengono, di sicuro, a quest'ultima classe: ma la loro applicazione, finora, è stata per lo più fatta in modo tale da limitare i loro effetti, nel migliore dei casi, a miglioramenti che possono essere fatti rientrare nella seconda delle tre categorie considerate, vale a dire quella che prende in considerazione l'incremento della qualità, velocità e affidabilità dei flussi, soprattutto di informazione, cioè la possibilità di eseguire i medesimi compiti e le stesse operazioni di prima in maniera più efficiente, più veloce, più affidabile, e in maggiore quantità.

Tecnologia, macchinismo e problema della qualità

I risultati limitati e insoddisfacenti ottenuti rimanendo in questa prospettiva evidenziano che non si è fatto nulla, o, a essere generosi, si è fatto molto poco se ci si limita a lavorare, per quanto riguarda un determinato sistema organizzativo, sulla tecnologia, cioè sulla rete tecnologica, senza intervenire sulla socio-struttura, cioè sulla rete sociale, sulla rete di sostegno. Così una tecnologia potente e vincente, che viene però inserita in una rete di sostegno sbagliata, diventa, immediatamente, una tecnologia fuori posto e sbagliata, che crea più problemi di quanti non ne risolve e complica le cose. E questa stessa tecnologia è inevitabilmente destinata a trasformarsi in un obiettivo elemento di disturbo e in un ostacolo allo sviluppo se non vengono, prima della sua

adozione, individuati ed eliminati tutti quei fattori, culturali e comportamentali, diffusi nella società e nel sistema organizzativo a cui essa deve venire applicata, che si pongono come fattori di inerzia e di resistenza rispetto al pieno dispiegarsi delle sue potenzialità e della sua efficacia. Lo dicono molto bene M. Hammer e J. Champy nel loro libro *Reengineering the corporation*, dove si legge: «Una società che non può cambiare il proprio modo di pensare in merito alle tecnologie dell'informazione non può essere re-ingegnerizzata. Una società che considera equivalenti tecnologia e automazione, non può re-ingegnerizzarsi. Una società che cerca prima i problemi e poi le soluzioni tecnologiche relative, non può re-ingegnerizzarsi».

Di particolare interesse è la critica dell'equivalenza tra tecnologia e automazione, conseguenza di incrostazioni culturali dure a morire.

La tecnica è stata, in prevalenza, associata all'idea di macchina, della meccanizzabilità dei procedimenti e delle operazioni. Questa idea, nel corso della storia del pensiero, è stata com'è noto utilizzata in due modi fondamentali:

- 1) per effettuare la riduzione di un'operazione complessa a una sequenza di operazioni semplici, controllabili e ripetibili, secondo modalità e criteri che hanno concentrato l'attenzione esclusivamente su quegli aspetti dei fenomeni suscettibili di essere quantificati;
- 2) per rivendicare la possibilità di raggiungere la perfezione di risultati non revocabili.

Molte delle incomprensioni e delle diffidenze con cui gli uomini guardano alla tecnica derivano forse dalla sua identificazione con il macchinismo, inteso nel modo suddetto. Da essa è infatti scaturita la duplice idea, da una parte, che il funzionamento di una macchina sia inappellabile e non conosca ragioni umane e, dall'altra, e in maniera collegata, che la macchina sia un prodotto che non fa parte dell'uomo e dei suoi valori, che è esterno alla sua razionalità.

In secondo luogo l'idea di macchina è associata alla disponibilità di un codice prefissato e valido in ogni luogo e in ogni istante di utilizzazione di essa, indipendentemente da risorse

locali e condizioni ambientali. E questo è un aspetto di estremo interesse, perché, da Leibniz a Turing, ha dato origine all'idea, tuttora presente e vitale in diversi indirizzi e orientamenti, che assumono l'analogia tra la mente e il computer come base della loro elaborazione, che se si riuscisse a trasformare i processi di pensiero in qualcosa di assimilabile al funzionamento di una macchina potremmo raggiungere uno stato di perfezione delle conclusioni tali da renderle definitive e irrevocabili. Ne è scaturita una concezione dell'intelligenza come arte che ha il vantaggio di non far intervenire né la memoria, né l'intuizione, affidandosi invece unicamente a regole sensibili e meccaniche, in virtù delle quali il ragionamento si riduce a una combinazione di caratteri, a un gioco di scrittura, a una manipolazione meccanica di simboli, in breve a un calcolo. Questa impostazione trova ancor oggi un'eco ben preciso nelle concezioni del cognitivismo e del funzionalismo ortodossi per i quali sia la composizionalità del linguaggio, sia la capacità razionale sono totalmente meccanizzabili e la rappresentazione serve unicamente a rendere possibile e ad attualizzare (o a postulare, come sarebbe forse più corretto dire) il rapporto del calcolo simbolico con la realtà.

Per scoprire i valori della tecnica bisogna cominciare a liberarsi dalla stretta connessione tra la tecnica medesima e il meccanismo e sbarazzarsi delle incrostazioni che si sono accumulate nel nostro pensiero in seguito all'idea che la capacità razionale e la composizionalità del linguaggio siano meccanizzabili e che, grazie a questa meccanizzazione, si possa arrivare a disporre di proposizioni tutte controllate in modo talmente rigoroso da non poter essere soggette a dubbio di sorta. Che le cose non siano così semplici lo aveva capito già Descartes, il quale a suo tempo sottolineava che i principi che abbiamo già scoperto sono così numerosi e ampi che da essi «segue molto più di quanto vediamo essere contenuto in questo universo visibile; e persino molto più di quanto la nostra mente potrebbe mai esaminare col pensiero»: dagli assiomi si possono cioè dedurre molte proposizioni, alcune delle quali significative e interessanti, ma moltissime altre insignificanti e prive d'interesse, e il metodo della dimostrazione non offre, di per sé, strumenti per distinguere che cosa è rilevante e che cosa non lo è (A-T VIII, p. 81).

Emerge, qui, un problema che oggi appare di particolare rilevanza: quello della qualità dell'informazione. In un contesto, quale quello che si sta sempre più profilando, di sovrabbondanza di informazioni e di facilità di accesso a esse non si può prescindere dall'esigenza di operare una chiara distinzione tra la nozione di informazione e il bisogno di conoscenza e la sua acquisizione. Se non tutte le proposizioni che posso ricavare dai principi sono significative e interessanti, occorre avere la capacità di discriminare tra quelle che meritano di essere prese in considerazione e quelle che invece non meritano alcuna considerazione e alcun seguito. È, questo, un elemento di riflessione sul quale ha efficacemente richiamato l'attenzione Robert Pirsig nel suo primo libro *Lo Zen e l'arte della manutenzione della motocicletta* in cui sottolinea, riprendendo alcune riflessioni di Poincaré, che «uno scienziato non sceglie a casaccio i fatti che osserva. Cerca invece di condensare in un volume ridotto molte esperienze e molto pensiero; perciò un libretto di fisica contiene tante esperienze passate e una quantità mille volte maggiore di esperienze possibili il cui risultato è noto in anticipo [...] La matematica, proprio come la scienza, non consiste semplicemente nell'applicare regole. Non si limita a dare il maggior numero possibile di combinazioni secondo determinate leggi fisse: esse sarebbero di gran lunga troppo numerose, inutili e ingombranti. Il vero lavoro dell'inventore è quello di scegliere, in modo da scartare quelle inutili o addirittura risparmiarsi la noia di ottenerle. I criteri che devono guidare la scelta sono estremamente sottili e delicati... I fatti che ci occorre veramente vedere non sono solo passivi, sono maledettamente elusivi, e starsene lì impalati a 'osservarli' non serve a niente. Quel che dobbiamo fare è cercarli, o ne avremo per un bel pezzo. Per sempre [...] La differenza tra un buon meccanico e un cattivo meccanico, come quella tra un buon matematico e un cattivo matematico, sta esattamente nella capacità di selezionare i fatti buoni sulla base della Qualità... È ormai tempo di decidersi a dare un'occhiata più attenta a questa preselezione che è stata così scrupolosamente ignorata da chi attribuisce tanta importanza ai fatti dopo che sono stati 'osservati'. Credo che si finirà con lo scoprire che un riconoscimento formale del ruolo della Qualità nel procedimento scientifico non distrugge affatto la visione empirica.

Semmai la amplia, la rafforza e la avvicina molto di più alla pratica scientifica effettiva» (R. M. Pirsig, *Lo Zen e l'arte della manutenzione della motocicletta*, cit., pp. 261-75).

Il discorso sulla qualità intesa in questo senso può e deve incidere sul modo di considerare la tecnica, che troppo spesso viene ancora intesa come semplice capacità di progettare e produrre oggetti o sistemi più o meno complessi. Ora il fatto che ciò che viene costruito oggi sia spesso così qualitativamente scadente non può, ovviamente, dipendere dalla tecnologia in sé considerata, che in quanto produzione di un qualcosa non si distingue dalle arti, che possono anch'esse venire considerate espressione della medesima abilità di fare, come del resto avevano ben compreso i Greci, che non a caso usavano originariamente la radice della parola «tecnologia», tekne, per indicare, appunto, l'arte. Né la mancanza di qualità può in qualche modo essere imputata ai materiali usati dalla tecnologia moderna, come pure spesso si dice, in quanto, caso mai, la plastica e i prodotti fabbricati in serie rimandano per associazione a cose brutte, cioè a cose senza qualità, ma non sono scadenti o brutte intrinsecamente. La bruttezza sta invece nel rapporto tra chi produce la tecnologia e le cose prodotte: ed è proprio questo rapporto originario infelice a riflettersi, condizionandola, sulla relazione tra chi usa la tecnologia e le cose usate. Questa relazione e quel rapporto, a giudizio di Parfit, sono insoddisfacenti e generano, dunque, oggetti o sistemi altrettanto insoddisfacenti sotto il profilo della qualità, in quanto sia chi produce la tecnologia, sia chi la usa non riesce a immedesimarsi in essa, cioè a sentire alcun particolare senso di identità con gli oggetti prodotti.

Ciò spiega la strana condizione dell'uomo contemporaneo, che vive con la tecnologia, è costantemente immerso in essa, eppure sembra non averci niente a che fare, nel senso che, nella maggior parte dei casi, non la comprende e non la ama. Di fronte a una macchina, a uno strumento, a un utensile qualsiasi molti non vedono che pezzi di metallo destinati a un uso: mentre capire la tecnica, immergersi in essa, significa guardare gli stessi pezzi e vedere idee, concetti, pensiero, insomma.

L'aspetto maggiormente interessante di questo discorso è che fa del coinvolgimento, quello originario dell'artista, dell'artigiano

o del tecnico nel suo lavoro e in ciò che fa, e nella partecipazione dell'utente del manufatto a questo coinvolgimento, cioè nella capacità di lasciarsi trascinare da esso, immedesimandosi nell'oggetto o nel sistema prodotto, così come il suo artefice, la chiave per comprendere la qualità di un qualunque oggetto tecnologico. Ciò appare tanto più vero e indispensabile oggi, dato che la tecnologia attuale permette, ad esempio, di realizzare ambienti tridimensionali in cui l'utente può interagire con l'uso di input device dedicati attraverso i quali lo spazio virtuale rappresentato sullo schermo del computer si fonde con lo spazio reale dell'utente, e quindi punta proprio su questa capacità di coinvolgimento e di immersione totale dell'utente nei suoi artefatti.

Il mondo come biblioteca

«Ts'ui Pen», narra Jorge Luis Borges nel racconto *Il giardino dei sentieri che si biforcano*, «avrà detto qualche volta: 'Mi ritiro a scrivere un libro'. E qualche altra volta: 'Mi ritiro a costruire un labirinto'. Tutti pensarono a due opere; nessuno pensò che libro e labirinto facessero una cosa sola» (J. L. Borges, *Finzioni*, Milano, 1974, p. 75).

Come si fa a costruire un labirinto di simboli che sia strettamente infinito e senza centro? Basta, risponde Borges, costruire una serie continua di biforcazioni. «In tutte le opere narrative, ogni volta che si è di fronte a diverse alternative, ci si decide per una e si eliminano le altre; in quella del quasi inestricabile Ts'ui Pen, ci si decide – simultaneamente – per tutte. Si creano così diversi futuri, diversi tempi, che a loro volta proliferano e si biforcano. Di qui le contraddizioni del romanzo» (*Ibidem*, pp. 76-77).

Ogni scioglimento diventa così il punto di partenza di nuove alternative, e quindi di nuove biforcazioni: e il testo diventa una rete crescente e vertiginosa di sentieri divergenti, convergenti e paralleli di tempi che s'accostano, si biforcano, si tagliano o s'ignorano per secoli fino a comporre una trama che comprende tutte le possibilità.

La metafora del libro-labirinto è certamente affascinante e profetica. Oggi, infatti, come diventa sempre più evidente, le tecnologie dell'informazione creano una società dove la conoscenza

e le informazioni divengono fattori strategici di sviluppo e all'interno della quale, come si è visto, i nuovi strumenti disponibili comportano una re-invenzione del modo di operare, interagire e decidere degli individui nella società. Ebbene questa società sta diventando sempre più un libro-labirinto nel senso così ben descritto da Borges, che comprende tutte le possibilità, senza privilegiarne o scartarne aprioristicamente nessuna in particolare.

Le reti di telecomunicazione e le grandi autostrade informatiche stanno infatti cambiando sempre di più, e in modo sempre più significativo, le nozioni di distanza e spazio.

Lo spazio diventa sempre più omogeneo e indifferenziato: si dice, giustamente, che il reale potere delle telecomunicazioni e delle tecnologie dell'informazione ha reso del tutto inattuale ogni distinzione tra centro e periferia, tra nord e sud, tra est ed ovest. Inoltre con la inarrestabile globalizzazione dei processi economici, delle interazioni sociali, degli scambi culturali acquista sempre più corpo e sostanza uno spazio virtuale senza confini, in cui ogni punto può essere raggiunto presso che istantaneamente.

In questo scenario lo spazio tende ad assumere una prevalenza, inedita per la cultura occidentale, nei confronti del tempo: la sincronicità degli eventi, che si svolgono ovunque nel mondo, e la possibilità di attualizzarla attraverso flussi di comunicazione che mi consentono di mettermi, ogni volta che lo desidero, in comunicazione «in tempo reale» con soggetti che si trovano anche all'altro capo del globo terrestre rendono il concetto di «coesistenza» qualcosa di immediato, quasi di tangibile, e gli conferiscono un'importanza e un'incidenza nella vita quotidiana del tutto inedite. Ma la coesistenza implica la contemporaneità, e dunque una sorta di azzeramento, sia pure provvisorio, del tempo e, soprattutto, rende possibile superare, almeno temporaneamente, l'idea dell'esistenza come successione, flusso che si realizza mediante l'incessante rinnovamento, cioè l'eliminazione e la morte del vecchio per il trionfo fugace del nuovo e la sua susseguente scomparsa. L'idea di progresso, che ha avuto un'importanza cruciale nella cultura occidentale almeno a partire dal XVII secolo, è scandita sul ritmo inesorabile del tempo, sull'idea che abbia senso operare nel mondo in base a progetti sorretti dalla speranza in un futuro desiderabile: migliore del passato e mi-

gliore di un presente del quale si avvertono i limiti e le insufficienze. Essa è dunque legata, in modo fondamentale e inestricabile, al senso della limitatezza, dell'insufficienza e della parzialità del presente, e soprattutto della sua fugacità, che lo rende qualcosa di intangibile, a cui è persino difficile dare contenuto e sostanza, dato che il trascorrere implacabile del tempo lo condanna fin quasi dal suo emergere e affacciarsi a venire relegato nella sfera e nella dimensione del passato.

Se però il presente si rafforza, acquista corposità, grazie alla robusta iniezione di connessioni vaste e capillari che gli è conferita da uno spazio dilatato e raggiungibile, in un lasso di tempo tanto breve da diventare trascurabile, ovunque, anche nei suoi angoli e recessi più remoti, allora questa idea di continuo e inesorabile rinnovamento, basato sulla convinzione che le cose naturali e gli esseri umani debbano essere soggetti a un processo di più o meno rapido annichilimento per far posto al nuovo, si scolorisce e si attenua. Le idee dinamiche di sviluppo, di alternanza e di progresso cominciano a far posto, nell'immaginario collettivo, alle idee statiche di coesistenza e di simultaneità, nel senso che quanto meno tende a ribaltarsi il tradizionale ordine gerarchico tra i due ordini di idee, che nella cultura occidentale ha sempre assegnato la priorità alle prime sulle seconde. L'uomo contemporaneo inizia a navigare con sempre maggiore intensità e passione in uno spazio praticamente infinito e perde la cognizione del tempo.

S'indebolisce così la forza dell'idea di progresso, che ha come suo indispensabile presupposto il principio dell'alternanza, del rinnovamento, dello sviluppo inteso come superamento di qualcosa che deve necessariamente essere scartato, eliminato, relegato, tutt'al più, nella dimensione dei ricordi. E anche il tempo, per parte sua, come già lo spazio, subisce una considerevole dilatazione, un allargamento di confini e di orizzonti, che fa emergere una forte domanda di futuro ma anche un sempre maggiore desiderio di scavare anche nei più profondi recessi del passato e alla memoria.

La conoscenza umana si sta dunque planetarizzando, nello spazio come nel tempo. Sentiamo e comprendiamo sempre di più di vivere in un groviglio di storie diverse, intrecciate, legate dai fili sottili di una trama costituita da una rete di risonanze non lineari

e non predeterminabili. Groviglio a cui concorrono, con pari diritto e dignità, i popoli di tutte le aree del mondo, ciascuno dei quali ha sviluppato le proprie tradizioni, non inquadrabili necessariamente nel prima o nel dopo della successione della civiltà occidentale, dei suoi ritmi, delle sue scansioni, delle sue opzioni, né inseribili per forza in questo o in quello stadio di sviluppo della nostra scienza. Sono piuttosto degli altrove, cioè qualcosa che va collocato in mondi talvolta convergenti al nostro, talvolta paralleli ad esso, ma per nulla omologabili alle nostre concezioni prevalenti, ai nostri stili di pensiero, alle nostre tradizioni. Altrove cui oggi viene sempre più riconosciuto il diritto di essere considerati non dei semplici residui da scartare, ma sentieri che contribuiscono a formare quell'enorme rete crescente e vertiginosa che è il mondo della storia, anzi, per essere più precisi, delle storie, di tutte quante le storie dell'universo, mondo che assomiglia pertanto sempre di più, come si diceva, alla metafora del libro-labirinto di Borges.

Ma c'è un'altra metafora, altrettanto incisiva, affascinante e profetica, propostaci dallo scrittore argentino in *La Biblioteca di Babel*: quella del «libro totale», che «sia la chiave e il compendio perfetto di tutti gli altri: il bibliotecario l'ha letto ed è simile a un dio» (*Ibidem*, p. 66).

Queste due metafore di Borges sono, come si è detto, sorprendenti per la loro carica profetica: in esse è infatti contenuto in nuce lo scenario generale di fronte al quale ci pone lo sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

MONDO, CULTURE, ANTROPOLOGIA

La globalizzazione dei processi

L'accelerazione senza precedenti dello sviluppo dell'informaticizzazione e il cambiamento delle forme di comunicazione, operato dalla rivoluzione telematica, stanno producendo, com'è noto, il fenomeno generalmente denominato «globalizzazione dei processi». Rispetto a mutamenti simili, già conosciuti da tempo, come l'internazionalizzazione (processo di scambio commerciale tra differenti realtà nazionali) e la multinazionalizzazione (trasferi-

mento e delocalizzazione delle risorse da un'economia nazionale a un'altra) la globalizzazione si distingue per una sostanziale simultaneità degli eventi che avvengono da un punto all'altro del pianeta e per una parallela indifferenza spaziale dei fenomeni che si influenzano tra loro indipendentemente dalla distanza spaziale. Ne deriva, come immediata conseguenza, una sostanziale omogeneità dei luoghi, nessuno dei quali è, per così dire, fuori dallo spazio sistemico.

Inoltre tra le molte altre e complesse conseguenze dello sviluppo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione vi è la progressiva perdita di potere degli stati-nazione di fronte ai mercati e alle imprese globalizzate, la deterritorializzazione dell'economia (una volta, tanto per fare l'esempio più a portata di mano, per conoscere la FIAT bastava possedere una carta di Torino, oggi occorre un mappamondo), che provoca uno sradicamento dei tradizionali rapporti storici tra produzione e comunità, tra economia e società, tra spazio e luogo. La grande fabbrica fordista si identificava con il territorio, lo segnava simbolicamente e socialmente (basti pensare allo stretto connubio che si è venuto via via costruendo, a tutti i livelli, tra l'Olivetti e Ivrea). Oggi l'impresa connette segmenti di produzione e saperi tecnologici, reti di commercializzazione, percorsi formativi, dislocati in continenti diversi. Questo processo opera una netta cesura tra il potere economico, sradicato dal territorio, e quello politico, storicamente associato alle comunità locali. Le nuove dinamiche territoriali tendono così a organizzarsi intorno alla contraddizione tra poteri senza luogo e luoghi senza potere.

In relazione con questa trasformazione muta lo stesso concetto di «spazio» entro il quale si svolge la maggior parte delle attività di un sistema economico, che non è più costituito soltanto dalla struttura spaziale effettiva (cioè dalla forma fisica degli insediamenti e delle interazioni, cioè dei flussi visibili di persone, ma anche di beni e capitali fra i vari punti del sistema). Questo concetto si è invece dilatato fino a coincidere ormai con il reticolo, ben più denso e articolato, dei flussi di comunicazione, che avvolgono in una fitta ragnatela gli operatori del sistema medesimo e lo connettono ad altri sistemi prossimi o remoti. Telefonate, invio di telefax, interrogazioni di banche dati, operazioni commerciali e

finanziarie si intrecciano lungo le reti di telecomunicazione, originando transazioni sempre più evolute (trasmissioni di immagini fisse e in movimento, teleconferenze, ricerche in comune da parte di operatori remoti, e così via), mano a mano che le telecomunicazioni si coniugano con l'informatica, rendendo disponibile il vasto campo delle applicazioni telematiche.

Allo spazio fisico si sovrappone così e si sostituisce progressivamente lo spazio virtuale, come rete di interscambio e di cooperazione che si alimenta di una configurazione organizzativa a rete. E quanto questo spazio, nella sua globalità, sia ormai lo scenario obbligato di riferimento di qualsiasi analisi lo dimostra il fallimento dei tentativi, compiuti ancora in anni recenti dalle banche centrali, di controllare e gestire i flussi di denaro e i cambi, senza tenere adeguatamente conto della quantità di denaro che sfugge al controllo di una banca centrale, cioè dell'ammontare trattato ogni giorno sui mercati transnazionali – il New York Foreign Exchange Market o il London Interbank Market – che supera ormai ampiamente la cifra necessaria per finanziare le transazioni nazionali e internazionali.

Ancora, per capire immediatamente le dimensioni dei processi di cui stiamo parlando basta considerare che l'attività economica internazionale è costituita da merci e da transazioni finanziarie che attraversano i confini nazionali. Il volume totale delle merci scambiate all'interno della triade USA-Europa-Giappone è di 600 miliardi di dollari/anno, mentre il volume degli scambi finanziari (Foreign Exchange) è di 600 miliardi di dollari al giorno. La rete mondiale di telecomunicazioni consente ad una parte imponente di quest'ultima di muoversi letteralmente intorno al mondo in pochi secondi.

Prendiamo, infine, il caso della rete «Internet». È, questo, un nome, sempre più sulla bocca di tutti. Il problema è capire quale realtà si nasconda dietro questo nome, e quali prospettive essa apra.

Iniziamo dai numeri: ormai più di 25.000 siti World Wide Web; qualche decina di migliaia di reti di calcolatori; 33 milioni di utenti; alcuni miliardi di caratteri trasportati, ogni giorno, da un capo all'altro del mondo; più di 5000 newsmagazine a portata di computer. Questa, a grandi linee, la carta di identità di Inter-

net, di quella fitta maglia di computer che collega, nel mondo, uffici pubblici e privati, aziende, musei e negozi, università e abitazioni civili, centri astronomici e ragazzi, manager, tecnici e massaie, cibernetici e semplici appassionati d'informatica.

E attorno a questa rete è nato e si sta sviluppando sempre più velocemente un giro d'affari che si concentra soprattutto sul «Webnomics», il complesso di servizi a valore aggiunto veicolati su Internet grazie alla disponibilità del World Wide Web, il sistema grafico di presentazione di questi servizi sulla rete.

Tutto questo ci fa capire come il mondo si stia sempre di più configurando secondo un tipo di organizzazione che ricalca il modello della rete più che quello dell'albero, e che trova, tra l'altro, un'ulteriore conferma e un solido supporto nei risultati delle più recenti e accreditate ricerche in campo scientifico, che fanno emergere una nuova concezione dell'intelligenza, alternativa rispetto a quella «tradizionale».

In particolare, anziché presupporre, come faceva quest'ultima, che nel cervello esista qualcosa di simile a un processore logico centrale e che l'informazione venga immagazzinata in «archivi» ben precisi e localizzati, si sta sempre più affermando l'idea che il nostro apparato cerebrale operi sulla base di interconnessioni massive, in forma distribuita, e che il suo grado di reale connettività possa cambiare in seguito all'esperienza. Questa idea è il cuore della teoria dell'autoorganizzazione del cervello: essa suggerisce che ogni componente operi soltanto nel proprio ambiente locale, ma per la qualità di rete del sistema, esista una cooperazione globale che emerge spontaneamente, una volta che gli stati di tutti i neuroni coinvolti raggiungano una condizione mutuamente soddisfacente, senza bisogno di un'unità di elaborazione centrale che guidi l'intera operazione. L'intelligenza viene così considerata il risultato della distribuzione in una rete di piccole unità indipendenti: la sua quantità è una misura dei messaggi scambiati sulla rete. Essa, pertanto, può venire assunta nel suo complesso come una misura di entropia.

Questa prospettiva generale mette dunque radicalmente in discussione un modello della mente centralizzato o unificato per proporre uno, radicalmente alternativo, secondo il quale l'intero sistema assomiglia piuttosto a un patchwork di reti altamente

cooperative, non omogenee e distribuite, assemblate da una complicata storia di bricolage che ne fa non un'entità unitaria, ma piuttosto una collezione di processi eterogenea, che può ovviamente essere considerata a più di un livello.

Il funzionamento di un'entità così congegnata dipende, quindi, dall'introduzione di connessioni appropriate, cioè dalla disponibilità di regole per il cambiamento graduale delle connessioni, a partire da uno stato iniziale arbitrario. Nei più attuali modelli «reticolari» l'immagine di ogni parte è complessa e posizionale. Ogni nodo può appartenere a molteplici sistemi di relazioni, a scale diverse; non è necessariamente un elemento semplice, ma può essere a sua volta un sistema strutturato, secondo un'articolazione di parti eventualmente connesse a reti diverse; il senso e la qualità del nodo dipendono dalla posizione nel sistema complessivo di relazioni, ma anche dalla storia evolutiva locale. I legami di rete tendono a trasferire verso il nodo effetti esogenamente determinati e così condizionano la possibilità dello sviluppo locale; ma un effetto di rete è generalmente possibile solo se compatibile con la storia, le condizioni e la struttura, l'identità e l'autonomia della parte. Tra ragioni del luogo e logiche di rete si stabilisce una dialettica che spesso può divenire conflittuale; ma in ogni caso il mutamento va inteso come possibilità evolutiva di un sistema (o di una sua parte o rete) in relazione ad una varietà di interazioni ambientali.

Decisive, in questo contesto, diventano quindi le relazioni del tipo «parte/tutto» e i problemi a esse collegati. In un sistema di questo genere la conoscenza risiede quindi nella forza delle connessioni: ciò che chiamiamo comportamento intelligente, in riferimento a esso, è dunque un qualcosa a cui contribuisce in modo determinante la dinamica del sistema medesimo, che quindi si colloca allo stesso livello di importanza delle sue caratteristiche strutturali. E, soprattutto, il funzionamento del sistema è tanto più efficiente ed efficace quanto meglio e quanto più capillarmente l'intelligenza è «distribuita» e, per così dire, «spalmata» su tutto il sistema, in modo da coprirne ogni recesso.

Globale/Locale

Tutto ciò ci aiuta a capire quello che, a prima vista, può sembrare un paradosso, vale a dire il fatto che la globalizzazione dei processi si accompagna sempre più a una rinnovata vitalità e capacità di attrazione dei luoghi, anche minimi, di più immediato riferimento, disegnati e delimitati dalle coordinate entro le quali si svolge abitualmente la nostra vita quotidiana.

Questo paradosso è stato di recente sottolineato da John Naisbitt nel suo volume *Global Paradox*: «Le telecomunicazioni sono quella forza che, mentre spinge verso una enorme economia globale, contemporaneamente opera per far divenire le singole componenti più piccole e più potenti». Una tecnologia, dunque, che spinge, congiuntamente, verso una globalità sempre più diffusa, a tutti i livelli, economico, sociale, culturale, e verso componenti sempre più piccole, ma anche sempre più forti, al punto che la tendenza che si sta chiaramente profilando è quella di consentire ai consumatori di trattare la maggior parte dei loro affari e di esplicitare le loro attività direttamente a casa loro. La casa è, in ultima istanza, il mercato fondamentale per la tecnologia della comunicazione con il computer: e, in prospettiva, con la diffusione del telelavoro, della telemedicina, della teledidattica, ecc. essa è destinata a diventare anche il luogo specifico della formazione, dei servizi, del lavoro. Un ulteriore esempio e testimonianza di quanto le nuove tecnologie spingano verso il superamento delle linee di demarcazione tradizionali e la coesistenza di stili di pensiero e modalità eterogenee, esempio che si può compendiare nell'invito a «pensare globalmente» e ad «agire localmente» («think globally and act locally»).

Realtà virtuale e Cyberspazio

In questa enorme biblioteca che sta diventando il mondo la tecnologia di costruzione della realtà virtuale interviene perseguendo l'obiettivo non soltanto di «descrivere» e «raccontare» il mondo e la realtà circostante, come generalmente fanno i libri tradizionalmente intesi, ma anche e soprattutto di potenziarlo. Ciò significa «riprogettare» la realtà, creando sistemi interattivi

multimediali e un cyberspazio distribuito modellato sugli oggetti che compaiono nel mondo della nostra quotidianità, e in particolare su quelli che interessano ambiti di attività che esigono una costante integrazione del soggetto nel contesto spazio-temporale in cui opera. Il potenziamento consiste nel rafforzamento di specifiche proprietà di questi oggetti, in modo che essi riescano a rispondere a nostri specifici bisogni meglio di quelli del mondo reale e che si possa delegare loro parte delle incombenze e delle funzioni cui normalmente deve assolvere l'uomo, facendone veri e propri alter ego di quest'ultimo. Per fare un esempio di immediata comprensione, se partiamo dalla metafora della scrivania come interfaccia, ormai d'uso comune, tra il computer e l'utente, e sostituiamo alla normale scrivania «piana» una scrivania virtuale tridimensionale, possiamo certamente disporre di un ambiente spaziale più ricco e capace, per questo, di offrire molti vantaggi sotto il profilo della capacità di memoria per l'archiviazione e il recupero di documenti d'ufficio. Possiamo però anche capovolgere la nostra metafora iniziale, immaginando di partire dalla scrivania reale e dagli oggetti che normalmente si trovano sul suo piano d'appoggio, o all'interno dei suoi cassetti, e di sottoporli a un processo di «ciberizzazione» tale da far assumere loro caratteristiche e comportamenti virtuali in grado di trasformarli in più efficaci supporti alla nostra normale attività. In tal modo, anziché puntare a realizzare ex novo un cyberspazio completo e delimitato, giustapposto alla realtà quotidiana e separato rispetto a essa, nel quale trasferire le persone, si procede a integrare senza strappi la realtà virtuale in quella fisica e a calarla nel contesto usuale in cui queste persone vivono e operano, facendone una parte di questo contesto, in grado di interagire costantemente con esso. Le proprietà sulle quali si deve agire a tal scopo sono, soprattutto, le seguenti: ricchezza, connettività, persistenza e interazione diretta.

La prima si riferisce all'esperienza che il fruitore ha degli oggetti dal punto di vista sia della percezione, sia del loro significato pratico ed emozionale. Potenziamento significa, in questo caso, intensificare queste proprietà e la capacità dell'oggetto di sostenere le attività umane o di immagazzinare informazioni.

La connettività fa invece riferimento alla possibilità che un oggetto qualsiasi ha di interagire con altri del suo ambiente, di in-

fluenzarli e di esserne modificato, ponendosi con essi in una interazione cooperativa, a supporto di una data attività, sostenuta da reti di informazioni virtuali che diano corso a «percorsi logici» tra gli oggetti dove in precedenza non ne esisteva nessuno.

La persistenza ha a che fare con la capacità, di cui gli oggetti vengono forniti, di immagazzinare e utilizzare informazioni storiche e contingenti sul loro funzionamento, sui compiti da attuare, sulle interazioni con l'utente, in modo da migliorare, attraverso questa memoria persistente, l'efficienza e l'efficacia delle loro specifiche prestazioni.

Infine l'interazione diretta è in relazione all'esigenza, cui gli oggetti «potenziati» debbono saper rispondere, di compiere operazioni e affrontare e risolvere relazioni reciproche senza richiedere la mediazione e l'intervento del fruitore. Tra i problemi cui essi devono riuscire a far fronte in quest'ottica possono venir citati i seguenti: segnalare interesse per un determinato oggetto; scegliere tra percorsi multipli (relativi a compiti o a tipi di informazioni virtuali) quello più idoneo; fornire un feedback agli oggetti del mondo reale in sintonia con lo stato del mondo.

Lo scopo che si intende perseguire in questo caso non è dunque quello di «riprodurre visivamente» e rappresentarsi il mondo, o di crearne uno virtuale sulla base di illusioni visive, bensì quello di agire sul mondo reale, esaltando al massimo determinate caratteristiche utili degli oggetti, selezionando quelle che lo sono maggiormente rispetto a quelle meno rispondenti agli obiettivi da porsi, intensificando la «risposta collaborativa» che l'ambiente può fornire ad esigenze specifiche dei soggetti che sono immersi in esso e agiscono al suo interno.

Per ottenere questi risultati, anziché «andare al di là» del mondo reale, tuffandosi direttamente in una realtà virtuale, occorre operare al confine tra l'essere dentro e fuori quest'ultima, cioè nell'interfaccia tra essa e la realtà ordinaria. Nel cyberspazio che viene a tal scopo elaborato e raffigurato sono infatti disponibili e accessibili sia gli oggetti del mondo reale, sia gli oggetti-dato, cosicché le azioni virtuali dell'utente riescono ad avere effetti diretti e conseguenze tanto nel cyberspazio medesimo che nel mondo fisico.

Ci imbattiamo dunque in uno stimolante e affascinante territorio di confine, da esplorare e nel quale inoltrarsi liberi dai vincoli e dai condizionamenti posti da una troppo marcata adesione alle abitudini consolidate e agli schemi di pensiero più ricorrenti. Un territorio nel quale, per le sue caratteristiche intrinseche, le categorie fondamentali che stanno alla base del nostro mondo percettivo e cognitivo, in particolare, come si è visto, quelle di spazio e di tempo subiscono una radicale trasformazione, di cui è importante non farsi sfuggire il significato.

Tecnologie e sapere di tipo «immaginario»

Una delle caratteristiche di fondo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, e in particolare di alcune delle più interessanti applicazioni cui danno luogo, è dunque quella di essere associate a un sapere non più «dichiarativo», bensì di tipo costruttivo e immaginativo. Questi saperi costruiscono, come si è visto a proposito della realtà virtuale e del cyberspazio, uno spazio a cui non si «assiste», condizionati dalla tradizionale linea di demarcazione tra soggetto e oggetto, tra attore e pubblico, ma in cui «ci si immerge», al quale cioè si partecipa, e non solo cognitivamente, ma anche emotivamente. Come sottolinea Maragliano (R. Maragliano, *Ringiovanire la scuola dentro la multimedialità*, Intervento al Seminario Telecom sulla scuola in rete) «un bambino che videogioca comunica tutto se stesso e con tutto se stesso: e si mette in gioco. Vive il cyberspazio come liquido amniotico. Attraverso il canale dell'ascolto fa suo il mondo: se lo costruisce e se lo legge quasi come udendolo, cioè standoci dentro, partecipandolo, respirandolo. Senza distinguersi da esso». Inoltre in questo spazio la cultura e il linguaggio della scrittura entrano in un rapporto di profonda interazione e collaborazione con le culture del suono, dell'oralità, dell'immagine, abbattendo i tradizionali confini che sono stati innalzati tra ciascuno di essi. I principali vantaggi dello strumento didattico ipermediale risiedono proprio nell'assenza di sequenzialità e nella possibilità di impegnare simultaneamente più sensi.

Ecco perché l'ingresso di un semplice computer nelle scuole, se correttamente inteso e usato come ambiente di lavoro cogniti-

vo, costringe a portare dentro le aule nuovi modi di interpretare il tempo, lo spazio, le categorie tradizionali ed esige, di conseguenza, un ripensamento e una ristrutturazione degli spazi temporali – oltre che concettuali – dell'insegnamento.

Virtù civiche, etica e legami di fiducia

Un altro degli aspetti del mondo contemporaneo, soprattutto delle società industriali avanzate, dal quale non si può prescindere ai fini dell'impostazione di una politica scolastica efficace e all'altezza delle esigenze dei tempi è l'esigenza, che emerge con sempre maggior forza, di disporre di cultura sociale, di regole fissate da soggetti collettivi forti e autorevoli, che abbiano anche la capacità e il potere di farle rispettare. Le imprese che utilizzano una tecnologia nuova hanno infatti rilevanti immobilizzazioni tecniche, capitali fisici a lunga vita: di conseguenza hanno bisogno di operare in contesti caratterizzati da norme certe, dal rispetto degli accordi presi, di istituzioni che siano in grado di rendere credibili gli impegni attraverso il tempo e lo spazio. Attività quali la commercializzazione, la certificazione della qualità dei prodotti, l'innovazione tecnologica e tutto quello che essa presuppone e comporta, dalla ricerca fondamentale a quella applicata, per arrivare alla logistica, ai patti di coalizione fra le persone e le aziende e quant'altro esigono strutture produttive che, oltre a essere provviste di un elevato grado di efficienza e di efficacia interne, siano sostenute da una solida e fitta rete di scambi e di rapporti comunicativi, cioè da una forte e costante interazione tra singoli imprenditori e tra questi e organizzazioni collettive (istituzioni politiche nonché gruppi di interesse) che agiscono sulla base di una estesa fiducia reciproca.

C'è quindi, innanzi tutto, una crescente e impellente necessità di istituzioni credibili, che debbono strutturarsi in modo da raggiungere efficacemente (tempi e qualità) ed efficientemente (costi minimi) gli obiettivi che la società sceglie sulla base di un metodo riconosciuto tra quelli aventi caratteristiche democratiche. E queste caratteristiche strutturali di una società non vanno considerate solo come 'regole del gioco economico' formali e informali (come i codici di condotta autoimposti), ma anche come 'opportunità da cogliere'.

La forma in cui si strutturano oggi le società più avanzate, nonostante il suo apparente diluirsi in una molteplicità di nodi apparentemente autonomi ed isolati gli uni dagli altri, si regge su forti interazioni e legami «di rete» che richiedono più, e non meno, processi collettivi di cooperazione e più, e non meno, azioni cooperative. Già Arrow, nel 1972, scriveva che «si può plausibilmente sostenere che gran parte della arretratezza nel mondo può essere spiegata con la mancanza di reciproca fiducia» (K. Arrow, *Gifts and exchanges, Philosophy and Public Affairs*, 1972, p. 343). E di recente F. Fukuyama, nel suo celebre saggio «Trust» del 1995, traccia una netta distinzione tra società ad alta e società a bassa fiducia. (L'Italia sarebbe inclusa in queste ultime, in compagnia di Francia e Cina). S. Knack, che ha recentemente svolto per conto della Banca Mondiale un'indagine volta ad appurare il nesso tra grado di fiducia prevalente nei rapporti interpersonali e livelli di investimento privato, ha riscontrato che la maggior parte dei paesi con un livello di fiducia superiore alla media esibisce livelli di investimento maggiori del previsto (S. Knack, *Senza rispetto non c'è mercato*, «Il Sole-24 Ore», 31 Agosto 1996, p. 6). Questo risultato è tutt'altro che sorprendente: oggi lo sviluppo esige alti livelli di cooperazione e questa presuppone l'esistenza di forti legami di fiducia tra gli agenti economici.

Far crescere strutture di fiducia è diventato dunque un fattore che può concorrere in modo decisivo alla crescita non solo sociale ma anche economica. Una delle sfide più stimolanti che i sistemi sociali si trovano a dover affrontare è dunque come estendere la fiducia dalle relazioni a corto raggio (quelle familiari, quelle tra i piccoli gruppi) alle organizzazioni economiche più ampie, fino a giungere a una «generalizzazione della fiducia» che faccia di quest'ultimo un vero e proprio bene pubblico.

L'elemento chiave di un progetto politico e formativo che miri a estendere e a consolidare la fiducia è la pratica della reciprocità, che nella società italiana è più diffusa di quanto normalmente si pensi. Essa è all'opera non soltanto nella famiglia, nei piccoli gruppi informali, nelle associazioni di varia natura, ma anche nell'impresa cooperativa, ed è un elemento imprescindibile del successo dei nostri distretti industriali, che attirano attenzioni crescenti da parte di studiosi e operatori stranieri. Di recente L.

Paganetto e L. Scandizzo hanno sottolineato come lo scambio di favori tra imprese – scambio soprattutto di tecnologia e di know-how – e l’aspettativa di un trattamento reciprocante, nell’ambito di una generale predisposizione alle buone relazioni, costituiscono il motore della crescita endogena, vale a dire di quella modalità di crescita che continuamente si costituisce la base di un nuovo balzo in avanti (L. Paganetto e L. Scandizzo, *Economic Development, reciprocity and industrial growth*, Mimeo, Roma, 1995). Anche nell’impresa giapponese sono all’opera forti nessi di reciprocità, soprattutto in quel modello organizzativo che poggia sulla nozione di «kyosei» (Cfr. R. Kaku, *Kyosei. Un concetto che guiderà il 21° secolo*, Mimeo, Padova, 1996).

In particolare bisogna passare da un tipo di impostazione ancorata allo schema della scelta razionale, all’interno del quale l’attore non sceglie il criterio cui conformarsi, che è, per assunto, la massimizzazione dell’interesse proprio, a una razionalità basata sulla comunicazione intersoggettiva, sullo scambio dialogico, sulla cooperazione e sulla fiducia tra agenti diversi. Una razionalità che operi, come si è detto, non come un sistema autonomo e chiuso in se stesso, ma come un sistema aperto all’acquisizione di sempre nuove informazioni, in grado di tener conto adeguatamente dei modi in cui appare la realtà attraverso il filtro delle sensazioni e delle valutazioni di altri soggetti e che sia, proprio per questo, capace di dare effettivamente conto della nozione di reciprocità.

Solo da una razionalità di questo tipo potrà emergere un’etica basata sull’accettazione dell’azione collettiva (definita come comportamento di gruppo organizzato) da parte dei cittadini nel perseguire il bene comune in forma di crescita economica e protezione sociale. Se le norme societarie generali che regolano le relazioni interpersonali non sono basate sulla fiducia reciproca, l’azione collettiva non è concepibile come una scelta attuabile nel perseguimento di obiettivi individuali. In base a questa prospettiva, i fini individuali e quelli collettivi appaiono in contrasto gli uni con gli altri. In questo caso, la logica dell’azione interpersonale può essere vista come il gioco del ‘dilemma del prigioniero’, in cui l’azione collettiva soccombe di fronte alla priorità dell’interesse individuale e del guadagno a breve termine.

Sapere ma non sentire

Non si può dire che questo interesse per la diffusione e il radicamento di questi valori e per l'estensione di quelli che abbiamo chiamato i «legami di fiducia» caratterizzi la scuola italiana nel suo insieme, la cui situazione attuale, per taluni aspetti, potrebbe ricordare il singolare caso di un paziente (Elliot viene chiamato convenzionalmente), di cui parla Damasio nel suo libro *L'errore di Cartesio*.

Colpito da tumore al cervello e operato con l'asportazione non solo del tumore ma, come si fa in questi casi, anche del tessuto dei lobi frontali che ne era stato danneggiato, l'uomo cominciò ben presto a palesare un marcato cambiamento di personalità, che lasciò sbalorditi e sconvolti familiari e amici. Era stato sempre un buon marito e un buon padre e aveva raggiunto una condizione invidiabile, sia personale, sia professionale e sociale. Ma dopo l'operazione non era più lui: si imbarcò in affari e in decisioni finanziarie malcerti e malaccorti e a evidenziare uno stato di preoccupante incertezza ogni volta che si trovava a dover compiere scelte o a assumere decisioni.

Erano integre, come rivelarono in modo preciso e inconfutabile tutti i test cui venne sottoposto, la capacità percettiva, la memoria del passato, la memoria a breve termine, l'apprendimento di nuovi contenuti, il linguaggio e la capacità aritmetica; anche l'attenzione, cioè la capacità di concentrarsi su un particolare contenuto mentale escludendo gli altri, e la memoria operativa, che è la capacità di tenere a mente informazione per un periodo di molti secondi e di operare mentalmente su tale informazione. Quello che era cambiato era il suo modo di sentire: avvertiva come argomenti che prima avevano suscitato in lui una forte emozione ora non provocavano più alcuna reazione, né positiva, né negativa.

Sapere ma non sentire: così Damasio riassume la infelice condizione del suo paziente. E ciò aveva precise e inattese conseguenze sulle sue capacità. Otteneva un elevato punteggio nei test convenzionali per la memoria e l'intelligenza, aveva una capacità normale di produrre opzioni di risposta alle situazioni sociali e di considerare spontaneamente le conseguenze di alcune opzioni

particolari. Era altresì capace di concettualizzare i modi per conseguire obiettivi sociali, di predire il probabile esito di situazioni sociali e di compiere ragionamenti morali a un livello avanzato di sviluppo. Eppure nella vita di ogni giorno denunciava un evidente deficit di capacità decisionale: Elliot era incapace di scegliere in modo efficace, o poteva non scegliere affatto, o sceglieva malamente. Non era in grado di selezionare correttamente il cammino da seguire tra le molte opzioni che si prospettavano.

Il suo ragionamento privo di tonalità emotive, tutto concentrato sul «problem solving» gli impediva di assegnare valori differenti a opzioni differenti, rendendo il paesaggio del suo processo decisionale irrimediabilmente piatto.

Di particolare interesse, ai fini del nostro discorso, è la spiegazione che Damasio fornisce del considerevole scarto tra l'abilità che Elliot mostrava di fronte alle prove di laboratorio e i suoi fallimenti nelle situazioni ordinarie della vita reale: «Nelle prove di laboratorio, la cornice temporale degli eventi considerati era compressa, anziché realistica. In alcune circostanze, l'elaborazione in tempo reale può richiedere di tenere a mente l'informazione (per esempio, rappresentazione di persone, oggetti o scene) per intervalli di tempo prolungati, specialmente se emergono nuove opzioni e nuove conseguenze da confrontare. Inoltre, nelle nostre prove le situazioni – e le domande al riguardo – erano presentate pressoché esclusivamente attraverso il linguaggio. Ma la vita reale il più delle volte ci si para davanti con una più ampia mescolanza di materiale figurativo e linguistico: di fronte a noi si presentano persone e oggetti, vedute, suoni, odori; scene di intensità variabile: e ogni forma di narrazione, verbale o figurata, che vi creiamo attorno» (A. R. Damasio, *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Adelphi, Milano, 1995, p. 91).

La descrizione di questo caso è interessante perché, viste le sue capacità e i suoi deficit, se venisse, ipoteticamente, valutato all'interno di un'aula scolastica Elliot riporterebbe valutazioni molto elevate, in netto contrasto con la clamorosa bocciatura a cui andava invece incontro nella vita reale e nelle circostanze pratiche che la caratterizzano.

Allora la scuola deve saper compensare non solo lo scarto tra il sapere e il saper fare, su cui si è già più volte richiamata l'atten-

zione, ma anche quello tra sapere e saper fare, da una parte, e saper scegliere e saper decidere, dall'altra. Come si possa pervenire a questo risultato, ce lo indica chiaramente lo stesso Damasio: prendendo, progressivamente, le distanze da un modo di insegnare e di «vivere all'interno della classe» che assomiglia alle prove di laboratorio cui Elliot veniva sottoposto, avvicinandosi sempre di più all'impasto di vedute, suoni, odori, di scene di intensità variabile, al miscuglio di ogni forma di narrazione, verbale o figurata, che vi creiamo attorno» che caratterizzano la vita vissuta.

Le coordinate di una nuova scuola

Mi sono dilungato (spero non inutilmente) in queste premesse allo scopo di meglio individuare le pietre angolari sulle quali edificare una nuova scuola che meriti di essere frequentata e sia sentita come luogo di autentica formazione.

Il numero 200 di giugno/luglio 1996 de «l'Observateur de l'OCDE» è dedicato a *L'économie du savoir*. Nei principali contributi, aventi titoli quali: *L'économie fondée sur le savoir*, *Le savoir, moteur de la croissance* e *Le rôle nouveau de services*, si evidenzia che il sapere è il fattore basilare della terziarizzazione e della società del servizio, che senza sapere l'economia regredisce, che la crescita ha proprio nel sapere il suo motore, posto che la capacità di produrre beni e servizi a forte valore aggiunto e, quindi, altamente competitivi non è disgiunto dalla disponibilità nelle imprese di adeguate conoscenze e capacità fondate sul sapere.

Ma quella che viene chiamata qui «società della conoscenza» è in realtà, più propriamente, una società dell'apprendimento e della formazione. Uno degli obiettivi principali di questa nuova società è infatti la formazione continua: l'attività formativa e l'istruzione non potranno più restare limitate all'ambito scolastico e accademico, ma dovranno costituire parte integrante della vita quotidiana, nel lavoro come a casa.

In questo tipo di società la scuola è, inevitabilmente, che lo voglia o no, che si attrezzi o no in vista di questi processi, destinata a subire una grande trasformazione. Non a caso si stanno intensificando e moltiplicando gli sforzi per realizzare nuovi software multimediali per la formazione, anche dati on-line con-

tenenti risorse didattiche, che potranno essere consultate e aggiornate da ogni parte del mondo. Gli studenti di un futuro ormai alle porte potranno seguire lezioni ipermediali senza doversi spostare dalla propria abitazione e, contemporaneamente, avranno la possibilità di esporre i propri dubbi al docente attraverso sistemi di comunicazione sincroni o asincroni. Ciascun allievo potrà consultare agevolmente i testi di qualunque biblioteca: gruppi di studenti potranno dialogare e confrontarsi con l'impiego di applicazioni multimediali interattive.

Pensare di ignorare queste prospettive, di comprimerle o di limitarne l'impatto e la portata sarebbe manifestazione di sterile velleitarismo. Come pure è da considerare del tutto improprio l'atteggiamento di chi in esse vede soltanto rischi e ne coglie esclusivamente le possibili implicazioni negative, anziché considerarle come opportunità di cui valersi, facendo di tutto per indirizzarle verso sbocchi positivi.

La scuola deve dunque appropriarsi di tutto questo, accettare la sfida delle conseguenze potenzialmente eversive che questi nuovi scenari comportano rispetto al suo attuale modo di essere e di fare e saper porre in atto le necessarie contromisure.

Quali? Prendendo, per prima cosa, sul serio la centralità del '900 e della sua cultura, facendone un fatto non puramente cronologico (estensione della prospettiva delle singole discipline più avanti nel tempo di quanto non si faccia ora, arrivando fino alla soglia dei nostri giorni) ma di vero e proprio ripensamento e rinnovamento culturale. Che vuol dire, in conformità a quanto si è detto in precedenza, in primo luogo dare non solo maggiore visibilità, ma anche effettiva funzionalità, all'interno del panorama formativo, agli insegnamenti scientifici e alla tecnologia come ambito e strumento di conoscenza, oltre che come valorizzazione e intensificazione dei rapporti fra scuola e mondo della produzione e del lavoro.

In questo primo orientamento generale c'è già una precisa indicazione culturale, colta con la consueta lucidità da Geymonat quando osservava che la tecnica è contro il dogmatismo e l'idea che la razionalità della natura sia qualcosa di assoluto, immodificabile, dato una volta per sempre. Egli, infatti, sottolineava che «la consapevolezza che non esista una conquista scientifica defini-

tiva e quindi non rivedibile, non modificabile [...] avvicina molto la scienza alla tecnica. Nella tecnica non possiamo mai dire: abbiamo l'aereo perfetto! Il prossimo aereo sarà migliore; ci sarà cioè uno sviluppo» (L. Geymonat, *Paradossi e rivoluzioni*. Intervista a cura di G. Giorello e M. Mondadori, Il Saggiatore, Milano, 1979, p. 70). La tecnica è, costitutivamente tensione verso il futuro e capacità di guardare al qui e ora, all'effettuale attraverso la lente della contingenza e del possibile. Essa dunque è pensiero, come si è visto, e pensiero necessariamente critico, orientato verso il costante superamento dei limiti raggiunti.

La centralità del '900 va altresì presa sul serio anche per un altro motivo fondamentale: che la scuola si deve riappropriare della sua funzione di formazione della classe dirigente del paese, oggi più che mai, dato che, per motivi diversi, sono in crisi, almeno per quanto riguarda la loro capacità formativa, i soggetti collettivi alternativi (partiti, sindacati, organizzazioni sociali in generale) che hanno avuto nel recente passato un ruolo non secondario e trascurabile nell'adempimento di questo compito. Che attualmente il paese manchi di una classe dirigente ramificata, in grado di coprire le molteplici funzioni di responsabilità che, a diversi livelli, sono richieste da una conduzione efficiente ed efficace della cosa pubblica è sotto gli occhi di tutti e viene ormai sottolineato con insistenza. Che, d'altro canto, oggi lo sviluppo economico e sociale esiga, come sua condizione necessaria, istituzioni autorevoli e credibili, capaci di fruire della fiducia dei cittadini, si è detto. Che, ancora, per quanto riguarda gli stessi cittadini sia indispensabile radicare le virtù civiche, di ampliare il raggio dei legami di fiducia e di cooperazione intersoggettiva, si è pure sottolineato. A fare da collante tra queste esigenze e condizioni può essere soltanto la scuola, ove sappia «leggere» e interpretare convenientemente il contesto complessivo in cui opera e trasmettere a chi la frequenta i valori che servono per orientarsi in esso e sostenerne lo sviluppo.

Per «centrare» questo obiettivo la scuola deve, per riprendere una felice espressione di Scalfari, «abbozzare un menabò che non tradisca l'esigenza della 'completezza dell'informazione' e nello stesso tempo individui i blocchi preminenti di notizie» e di informazioni. Bisogna dunque operare un forte ridimensiona-

mento-alleggerimento dei contenuti disciplinari tradizionalmente erogati, inserire le parti meno indispensabili nel «telaio delle notizie brevi», costruire veri e propri «blocchi di approfondimento» centrati sugli aspetti che stanno emergendo da questa analisi e da quelle proposte dalla discussione in seno alla commissione secondo linee che, al di là delle diverse sottolineature di un aspetto o dell'altro, mi paiono comunque convergenti, e che sono ben schematizzate nella sintesi della seconda riunione della commissione preparata da Maragliano.

In questo quadro generale un problema che non si può certamente eludere è quello della collocazione e del valore da attribuire alla tradizione classica, base, come è stato sottolineato, della nostra specifica identità culturale. A questo proposito, in conformità a quanto precedentemente asserito circa lo spostamento dell'immaginario collettivo da una prospettiva centrata sulle idee dinamiche di sviluppo, di alternanza e di progresso a un quadro più basato sulle idee statiche di coesistenza e di simultaneità, occorre liberare questa tradizione, e in generale tutto l'insegnamento del corpus delle discipline umanistiche, dall'impianto storicistico che li ha fin qui pesantemente condizionati. In questa diversa impostazione la chiave non potrà che essere costituita dal confronto tra grandi concezioni del mondo e tradizioni culturali, che sappia coniugare il rispetto per le diversità con una gerarchia di valore basata non già su criteri che si pretendano in qualche modo assoluti.

Mediare tra queste diverse esigenze si può. Basta considerare il complesso delle tradizioni di cui siamo eredi come un qualcosa sulla base del quale si riesce ad affrontare in termini efficaci la questione della nostra identità culturale, vista come serie dei rapporti tra più stadi-successivi, e che può essere considerata come la soluzione di un problema da formularsi nei termini seguenti:

«come possiamo affermare che Y nell'istante di tempo T2
è identico a X nell'istante precedente T1?».

Per risolvere questo problema occorre preliminarmente distinguere fra due diversi significati possibili del termine «identità»: l'identità qualitativa, con la quale si indica il rapporto fra

due entità qualitativamente identiche, e quella numerica, con cui ci riferiamo al fatto che due entità, osservate in istanti di tempi diversi, pur non essendo identiche sotto il profilo qualitativo sono tuttavia la stessa entità. Possiamo, ad esempio, dire di una persona: «Dopo l'incidente non è più la stessa». Questa affermazione riguarda entrambi i tipi di identità. Quel che diciamo è che una persona, pur essendo di fatto la stessa, ora non appare più quella di prima. Non siamo affatto in presenza di una contraddizione. Quel che intendiamo dire è semplicemente che il carattere di questa persona è cambiato; una persona numericamente identica ora è qualitativamente diversa.

Il tipo di identità che è effettivamente in gioco nelle questioni concernenti l'identità dei soggetti collettivi è sicuramente il secondo, cioè quello numerico, in quanto è in riferimento a esso che ci si può chiedere se e in che misura stadi diversi siano comunque riconducibili ad una qualche forma di convergenza che li renda «riconoscibili» e consenta loro di distinguersi dal «non sé». A questo riguardo, riprendendo l'analisi proposta da Parfit in «Reasons and Persons», si può proporre la formula seguente:

Y in T2 è identico a X in T1 se e solo se:

1. Y in T2 è continuo con X in T1;
2. questa continuità ha un certo tipo di causa oppure ogni causa può essere considerata come valida (vi sono differenti versioni di questa formula);
3. questa continuità non ha assunto una forma «ramificata», tale da creare situazioni di intransitività.

Una proprietà importante del concetto di identità è infatti quella di transitività: se A è identico a B e quest'ultimo a C, ne segue che lo stesso A deve essere identico anche a C.

L'identità, intesa in questo senso, non conosce salti, per cui non è corretto affermare (in termini tutto-o-niente) che c'è o non c'è, che la si possiede oppure no. Essa è, invece, una questione di gradi: fra gli stadi successivi di uno stesso soggetto collettivo possono ovviamente sussistere legami più o meno forti. Affermare che «Tutte le parti della storia di una nazione sono ugualmente

parti della storia di questa nazione» sarebbe come dire che i rapporti che sussistono fra gli individui che fanno parte oggi di uno Stato qualsiasi, e cioè i suoi cittadini, debbano essere tutti ugualmente stretti. In questo quadro l'obiettivo di conferire omogeneità a questi insiemi (Stato, storia di una nazione), facendo in modo che tra le sue parti si stabiliscano una buona estensione e un grado accettabile di connessione e di continuità, non può in nessun modo essere dato per scontato, ma va invece posto come meta da raggiungere con il massimo impegno.

La storia di un qualsiasi soggetto collettivo, da questo punto di vista, si presenta pertanto come un sistema fondamentalmente incompleto, e dunque «aperto», una collezione indistinta di eventi dai contorni labili e porosi, che può venire di volta in volta e provvisoriamente percepita e assunta come un «insieme concluso» di variabili soltanto in virtù di una specifica «decisione» metodologica operata selezionando, all'interno del complesso delle esperienze maturate quelle che, in una determinata fase del suo sviluppo, vengono considerate le più incisive e pertinenti ai fini della migliore definizione dell'identità e collegandole tra loro attraverso una fitta rete di relazioni di connessione. In questo modo comincia a emergere una «forma», attraverso la quale si conferisce una specifica norma agli eventi e si dà ad essi una struttura. Si tratta di quel processo magistralmente descritto da Diano come ricorrente risposta difensiva, comune virtualmente a tutti gli individui e a tutte le civiltà, alla sfida all' «emergere del tempo e aprirsi dello spazio creati dentro e d'intorno dall'evento [...] Ciò che differenzia le civiltà umane, come le singole vite, è la diversa chiusura che in esse vien dato allo spazio e al tempo dell'evento, e la storia dell'umanità, come la storia di ciascuno di noi, è la storia di queste chiusure. Tempi sacri, luoghi sacri, tabù, riti e miti non sono che chiusure di eventi» (C. Diano, *Linee per una fenomenologia dell'arte*, Neri Pozza, Vicenza, 1968, p. 20).

Ma, ovviamente, queste chiusure, e la sensazione di «completezza» che ne deriva, sono subordinate alle «decisioni metodologiche» che, di volta in volta, danno loro corpo, e devono essere riviste ed, eventualmente, revocate se, per qualche ragione, queste ultime si rivelano insoddisfacenti o comunque non risultano più sostenibili.

La scuola dovrebbe riuscire a dare il senso di questo tipo di identità, coniugabile non solo con la «tolleranza» e il rispetto nei confronti dell'altro da sé, ma con la più totale disponibilità e apertura verso di esso. Solo così potrà riuscire a insegnare ai giovani a radicarsi nel proprio ambiente di riferimento, a conoscerlo e a «prenderci cura» di esso e, nel contempo, a pensare all'«altrove», concepito come integrazione di esperienze, abitudini, modelli di vita, stili di pensiero e di comportamento diversi, e a vivere in esso.

Questo modo di riferirsi alla tradizione culturale classica, vista e «giocata» in funzione della costruzione del tipo di identità che si è delineata nei suoi tratti essenziali, non esige la mediazione delle lingue latine e greca, come ha giustamente sottolineato durante l'ultima riunione Reale, in quanto è perfettamente compatibile con l'approccio degli studi filosofici anche di livello specialistico dell'area inglese, in cui il greco viene traslitterato ormai da tempo.

Così inteso e impostato l'insegnamento della tradizione classica può essere più agevolmente inserito all'interno di un impianto formativo che faccia della contemporaneità, del contesto storico, sociale e culturale di riferimento, il cardine dei programmi scolastici. Scelta, quest'ultima, che può essere argomentata e giustificata, oltre che con le considerazioni già fatte, anche con la crescente importanza che le neuroscienze tendono ad attribuire ai processi di orientamento nell'ambiente, basati su inferenze visive e motorie, quali modelli di inferenze elementari a partire dai quali vengono strutturati i livelli «astratti» dell'attività cognitiva. All'idea della mente come dispositivo «disincarnato» e astratto per la manipolazione di simboli, e dunque concepita come un qualcosa che fluttua libera e indipendente dal corpo e solo incidentalmente «implementata» nel cervello sta via via subentrando una concezione che la considera invece come radicata basilariamente nel corpo. Secondo questo punto di vista che, come si è detto, si sta affermando sempre di più nel campo delle cosiddette «neuroscienze cognitive della seconda generazione», tra i cui massimi esponenti vanno ricordati almeno Edelman, Changeux e Damasio, l'interazione con il mondo e con l'ambiente plasma il nostro cervello in modo decisivo, ovviamente entro i

limiti della struttura cerebrale innata. Gli autori citati concordano sul fatto che, pur nell'ambito dei vincoli posti da questa struttura, il cervello umano sia plastico e malleabile, a seconda dell'apprendimento e delle interazioni con l'ambiente che si protraggono per lunghi periodi.

Questo tipo di prospettiva, incardinata sul concetto di «enazione», intesa come «conoscenza incarnata», dà, ovviamente, grande importanza all'interazione tra i linguaggi della mente e ciò che facciamo col corpo, tra attività teorica e attività pratica. Essa, inoltre, abbatte, come si è visto, la tradizionale barriera eretta tra processi cognitivi ed emozioni, e considera queste ultime un sistema concettuale molto elaborato di tipo inferenziale che contribuisce in modo determinante all'organizzazione complessiva della conoscenza. Ne emerge un'idea di persona come «sistema integrato» alla cui costituzione concorrono, con uguale dignità, la componente percettivo-motoria, quella logica, quella affettivo-sociale.

È evidente che questo concetto di sé e di persona suggerisce un'impostazione della didattica volta a favorire al massimo l'interazione tra le diverse matrici materiali e linguistiche di cui è fatta l'esperienza quotidiana, riconoscendo pari importanza al segno di scrittura, all'immagine, al suono, al colore, all'animazione, non relegando ai margini di un insegnamento tutto centrato sui saperi di tipo dichiarativo i saperi procedurali e, soprattutto, quelli di tipo costruttivo o immaginativo.

Scuola e Tecnologie dell'informazione e della comunicazione

Tra i tanti altri aspetti che andrebbero ancora evidenziati, e sui quali non ci si può soffermare per non appesantire ulteriormente questo contributo, già esageratamente esteso, merita almeno qualche piccola riflessione la questione del rapporto tra le tre componenti delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione precedentemente enucleate, e cioè hardware, software, e brainware.

Applicata allo specifico contesto della scuola questa connessione significa che l'utilizzazione del computer e delle nuove tecnologie deve integrarsi con una conoscenza diffusa e precisa delle opportunità che questi strumenti propongono, delle loro specifi-

che caratteristiche, del tipo di linguaggio che richiedono, della metodologia della didattica all'interno della quale vanno inseriti.

A tal fine va impostato e avviato un piano di azione, che coinvolga quanto più possibile gli insegnanti e che valorizzi le esperienze in atto, cercando di farle convergere verso uno sfondo condiviso di obiettivi, e le cui tappe possono venire così schematizzate:

1. Mappatura delle scuole italiane in rete.
2. Analisi delle caratteristiche della rete Internet che abitualmente vengono privilegiate dalle scuole italiane che attualmente dispongono di tale accesso.
3. Analisi delle risorse didattiche ipermediali e multimediali integrate nella pratica di pianificazione e costruzione di attività didattiche: loro modalità di acquisizione e utilizzazione in rapporto alle indicazioni ministeriali sul raggiungimento degli obiettivi di apprendimento.
4. Analisi degli approcci privilegiati per impostare e portare a compimento attività di studio, esercitazione, collaborazione, valutazione formativa e ricerca nella pratica quotidiana dell'insegnamento.
5. Analisi delle pratiche di comunicazione/collaborazioni ricercate e/o correntemente stabilite tra la scuola, il mondo della ricerca e quello della produzione e del lavoro.
6. Valutazione dello stato attuale di svolgimento delle attività descritte nei punti 3, 4, 5 (caratteristiche contestuali e metodologiche dominanti) nell'ottica di un confronto con le operazioni fruibili a partire da un sistema aperto su rete Internet/Intranet.
7. Individuazione dei sistemi informatici, o dei loro componenti, esistenti e disponibili, la cui integrazione in ambiente educativo possa soddisfare l'attuazione delle attività descritte nei precedenti punti 3, 4, 5.
8. Definizione delle caratteristiche e delle funzionalità attese del sistema informatico il cui sviluppo a livello prototipale appaia in grado di raggiungere gli obiettivi stabiliti e indicati.
9. Progettazione del sistema prototipale: modalità di accesso, gestione dei contenuti, gestione delle attività di informazione e di formazione per i docenti, modalità di «restituzione» dei contenu-

ti, modalità di fruizione delle aree di comunicazione e di collaborazione e dell'interfaccia ergonomica del sistema.

I risultati attesi di questa fase di studio e di sperimentazione, che come si vede risponde all'esigenza generale di «imparare facendo» consistono nella raccolta di indicazioni tali da consentire di definire l'orientamento generale e le caratteristiche funzionali e organizzative del piano formativo, che presenta le basi fondamentali di un approccio metodologico all'utilizzazione e all'integrazione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione e del computer in ambiente Internet/Intranet ai fini del più efficace uso didattico di questo ambiente e alla costruzione di componenti didattici. Il piano presenterà inoltre le linee guida per il «design pedagogico» applicato agli ambienti telematici forniti di funzioni ipermediali e collaborative. Una fase sarà dedicata alla sensibilizzazione dei docenti all'esigenza di sviluppare una cultura della tecnologia omogenea e ben delineata nei suoi presupposti e nei suoi valori.

Basato sul vasto e articolato campo teorico delle scienze cognitive, delle neuroscienze, della psicopedagogia e delle scienze dell'informazione, il piano di formazione sarà costituito da tre parti principali:

- trattamento della conoscenza, della memoria, dei processi percettivi e di quelli di categorizzazione con l'ausilio degli ipermedia;
- design pedagogico: analisi, decisioni e sviluppo per un utilizzo in rete scolastica collettiva;
- innovazione telematica.

Attraverso lo studio e la sperimentazione di un piano di azione quale quello qui sommariamente sintetizzato nelle sue tappe fondamentali si può pervenire alla definizione e allo sviluppo di un sistema informatico standardizzato per la produzione e l'utilizzo condiviso di contenuti didattici su scala nazionale, accessibile in rete e dotato di un semplice meccanismo di authoring. Tale sistema, una volta realizzato, sperimentato e introdotto nelle scuole, può consentire ai docenti di concentrarsi sui contenuti

senza più perdersi nei meandri delle complessità tecnologiche. Il riutilizzo di materiali già prodotti autonomamente dai docenti, previo loro opportuno adattamento ai moduli inseriti nel sistema e alle caratteristiche fondamentali del sistema medesimo, consentirà inoltre una più efficace e razionale utilizzazione del prezioso capitale umano costituito dal corpo insegnante che opera nella scuola italiana.

Conclusione

La sintesi a mio parere più efficace di ciò che dovrebbe fare la scuola in questi anni conclusivi del secondo millennio e all'inizio ormai imminente del terzo può essere offerta da una delle ultime pagine scritte da Italo Calvino in quelle *Lezioni americane*, da lui pensate proprio come viatico per il prossimo millennio:

«Alle volte mi sembra che un'epidemia pestilenziale abbia colpito l'umanità nella facoltà che più la caratterizza, cioè l'uso della parola, una peste del linguaggio che si manifesta come perdita di forza conoscitiva e di immediatezza, come automatismo che tende a livellare l'espressione sulle formule più generiche, anonime, astratte, a diluire i significati, a smussare le punte espressive, a spegnere ogni scintilla che sprizzi dallo scontro delle parole con nuove circostanze...

Vorrei aggiungere che non è soltanto il linguaggio che mi sembra colpito da questa peste. Anche le immagini, per esempio. Viviamo sotto una pioggia ininterrotta di immagini; i più potenti media non fanno che trasformare il mondo in immagini e moltiplicarlo attraverso una fantasmagoria di giochi di specchi: immagini che in gran parte sono prive della necessità interna che dovrebbe caratterizzare ogni immagine, come forma e come significato, come forza d'imporsi all'attenzione, come ricchezza di significati possibili. Gran parte di questa nuvola d'immagini si dissolve immediatamente come i sogni che non lasciano traccia nella memoria; ma non si dissolve una sensazione d'estraneità e di disagio.

Ma forse l'inconsistenza non è nelle immagini o nel linguaggio soltanto: è nel mondo. La peste colpisce anche la vita delle

persone e la storia delle nazioni, rende tutte le storie informi, casuali, confuse, senza principio né fine. Il mio disagio è per la perdita di forma che constato nella vita, e a cui cerco d'opporre l'unica difesa che riesco a concepire: un'idea della letteratura».

C'è in questo passo un'associazione, che non può passare inosservata e non può non colpire, tra l'impoverimento del linguaggio e delle immagini con cui cerchiamo di comprendere il mondo e di raffigurarcelo, esprimendone la natura, e l'impoverimento del mondo. Questa associazione colpisce in modo radicale quella che possiamo chiamare «la sindrome di Dorian Gray», e cioè la speranza che l'impoverimento che ci circonda riguardi esclusivamente il ritratto che ci facciamo del mondo, e cioè i nostri linguaggi rappresentativi e descrittivi, le nostre teorie ed esperienze, e non anche il mondo, la realtà a cui tutto ciò si riferisce. E in questa sindrome c'è la segreta speranza che a questo deterioramento si possa un bel giorno porre fine semplicemente ripristinando il nostro legame con il mondo e rimettendoci in sintonia con esso, in modo che ciò che noi sappiamo e diciamo di esso possa tornarne a riecheggiarne la ricchezza, la complessità e l'articolazione. Dunque a imbruttire progressivamente non sarebbe la realtà, ma l'immagine che noi ne proponiamo: e come rimedio basterebbe, allora, tornare a scoprire e a contemplare il suo vero volto.

In effetti ha ragione Calvino: l'impoverimento delle immagini e delle rappresentazioni che ci facciamo del mondo, dei linguaggi con i quali cerchiamo di «far presa» sulla realtà è, contemporaneamente e inevitabilmente, impoverimento del mondo e di questa stessa realtà. Compito primario e fondamentale della scuola di oggi e del futuro prossimo è quello di porre fine a questo impoverimento, innescando, rispetto a esso, una controtendenza che muova proprio dall'estensione e dall'arricchimento dei registri linguistici con i quali cerchiamo di appropriarci dei sempre più complessi ed estesi contesti, naturali e sociali, storici e culturali, in cui siamo immersi.

Nicola Tranfaglia

Alcune considerazioni sull'area comune della formazione obbligatoria e postobbligatoria

1. Nella seconda riunione della commissione, grazie agli interventi del ministro Berlinguer e di alcuni componenti, è emerso, mi pare, con maggiore chiarezza il compito che avremo nelle prossime settimane: l'individuazione di quanto si considera irrinunciabile per la formazione di tutti quelli che seguono l'itinerario scolastico obbligatorio e postobbligatorio.

Partendo, è bene sottolinearlo, da una situazione di fondamentale arretratezza della nostra scuola, di non soddisfacente qualificazione di parte non piccola degli insegnanti, di distacco eccessivo dalla società in trasformazione e dal mondo del lavoro.

Un simile dato, riconosciuto da tutti, o quasi tutti, quelli che di scuola si occupano, porta a ritenere che la riforma potrà realizzarsi soltanto se al centro del processo ci sarà un adeguato piano di riqualificazione, e direi di nuova motivazione, degli insegnanti e se il Ministero della Pubblica Istruzione potrà riorganizzare la spesa attuale ma soprattutto disporre di risorse maggiori sul piano degli strumenti, dell'edilizia, della costruzione di una carriera visibile per gli operatori della scuola (cosa che oggi c'è soltanto in parte).

Ma non c'è dubbio sul fatto che, accanto a questi elementi che, a mio avviso, non si possono trascurare né dimenticare, è necessario uno sforzo parallelo per rinnovare i contenuti e adeguarli ai tempi di rapida trasformazione socio-culturale, oltre che economica, che stiamo vivendo a livello internazionale prima che nazionale.

2. Da questo punto di vista, il primo aspetto sul quale è urgente innovare riguarda il contesto da indicare alle nuove generazioni: un contesto che deve essere prima di tutto europeo e mondiale piuttosto che nazionale.

O meglio il contesto nazionale deve essere dall'inizio inserito nel più ampio contesto che è già penetrato nella nostra vita attraverso le reti telematiche, le televisioni, le comunicazioni assai più rapide e accessibili che in passato.

Direi che occorre partire dal contesto e dall'identità nazionale per allargare fin dai primi anni l'insegnamento alla dimensione del nostro continente e poi a quella occidentale e planetaria.

In questo caso l'indicazione dell'introduzione dello studio del Novecento come tema privilegiato non dovrebbe limitarsi alla dimensione storica ma investire quella letteraria e artistica in tutte le sue forme: oggi non si comprende nulla del Novecento, se non ci si muove in un'ottica intercontinentale, allo stesso tempo politica, economica e socio-culturale.

E la lingua italiana, da sola, apre troppe poche porte. In questo senso l'introduzione di una seconda lingua che si protragga per tutto il corso degli studi appare indispensabile e questa lingua per considerazioni di fatto non può essere che l'inglese.

La dimensione nazionale, attraverso le tre età fondamentali (stato liberale, regime fascista, democrazia repubblicana) che hanno caratterizzato la nostra storia postunitaria, ha finito per oscurare e porre ai margini quella internazionale, in particolare europea che deve diventare invece quella fondamentale: senza chiusure verso gli altri mondi culturali che ormai sono a casa nostra e che hanno valenze molteplici, sul piano delle religioni, dei costumi, delle mentalità.

Penso, ad esempio, ai rapporti sempre più forti con la civiltà islamica che, oggi come oggi, appare egemone nel mondo degli immigrati nordafricani presenti nel nostro paese.

3. Il secondo aspetto di innovazione dovrebbe riguardare il rapporto tra la scuola e la società circostante. Questo rapporto è senza dubbio insoddisfacente ed è all'origine, pur accanto ad altre motivazioni, delle percentuali di abbandono o di disagio nell'istituzione scolastica.

Il mondo di cui parla la scuola, nella maggior parte dei casi, non ha riscontro con l'esperienza che i ragazzi fanno nella famiglia, a contatto con i mass media (cinema e televisione), con i luoghi di lavoro e di produzione.

Bisogna trovare il modo di far entrare in maniera istituzionale quel mondo nella scuola, dico in maniera istituzionale perché ogni altra maniera, volontaristica o intermittente, è fallita in questi cinquant'anni.

Perché questo avvenga, è necessario che gli insegnanti abbiano esperienza di questo mondo e che le persone che agiscono in questo mondo possano entrare nella scuola e portarvi la propria esperienza. Ogni scuola, per usare uno slogan, dovrebbe essere più professionale senza perdere di vista i suoi obiettivi di formazione generale.

4. Ma tutto questo rischierebbe di essere inutile se non mutasse il modello didattico. Bisogna innovare in più direzioni da questo punto di vista.

Ne indico sinteticamente qualcuna.

Non solo e non principalmente lo strumento del manuale massiccio e onnicomprensivo bensì strumenti agili e di vario genere che pongano gli insegnanti al centro dello sforzo educativo. La pratica multimediale, oggi in fase di introduzione decisa dal ministero, richiede un uso forte di pratiche, richiede cioè un uso continuo e non solo sussidiario delle nuove tecnologie attraverso i laboratori, favorisce forme di lavoro condiviso e cooperativo, richiede l'assistenza di tecnici, accanto alla figura del docente, che consentano la realizzazione anche di piccoli prodotti, di oggetti anche i più modesti, che dimostrino di funzionare e di rispondere a esigenze operative. La pratica della multimedialità può essere anche il terreno concreto per verificare e provare alcune affermazioni di principio come la tendenziale unificazione tra la cultura umanistica e quella scientifica, il procedere didattico per obiettivi diversi e verificabili, l'introduzione di tecnologie direttamente legate alle forme di apprendimento, l'anticipo di forme di professionalizzazione.

È indispensabile inoltre che l'insegnante si ponga, in maniera nuova e assai più attendibile, i problemi della psicologia dello sviluppo che non può essere lasciata esclusivamente a tecnici più o meno presenti nella scuola ma devono essere per così dire integrati nell'approccio con il quale ci si avvicina ai ragazzi dagli undici ai quindici anni che vivono una crisi estremamente impegnativa. Di frequente l'abbandono e il disagio nascono anche dalla scarsa consapevolezza o dagli strumenti troppo esigui di cui dispone l'insegnante per affrontare quei problemi.

5. Quanto ai contenuti veri e propri, personalmente abbandonerei la metafora dell'enciclopedia che ci porta di necessità ad aumentare il peso delle conoscenze da impartire ai ragazzi piuttosto che a identificare nei suoi termini essenziali l'area comune e gli strumenti metodologici indispensabili per accedere a studi superiori o al mondo del lavoro dopo la scuola obbligatoria e postobbligatoria.

Credo che si possa essere tutti d'accordo sul fatto che il recupero e l'aggiornamento della tradizione classica appare necessario così come di quella moderna a livello europeo, che il potenziamento dell'insegnamento scientifico è ormai indilazionabile come lo è quello delle dimensioni artistiche e creative della società passata e di quella contemporanea.

Le conoscenze letterarie, storiche, filosofiche ma anche economiche e giuridiche sono alla base dell'individuazione di una metodologia critica in grado di analizzare la propria identità culturale come la società complessa nella quale ci muoviamo ma il problema non è quello di moltiplicare le discipline, come negli ultimi anni si è fatto, né scrivere programmi sempre più massicci e corposi in grado di ricostruire bensì quello di individuare gli elementi strettamente necessari per portare i giovani a maneggiare i metodi fondamentali della conoscenza critica nei campi principali del sapere.

Immaginerei una riduzione delle discipline piuttosto che la loro moltiplicazione e un insegnamento che tenga conto della dimensione disciplinare ma non in modo accademico e specialistico bensì empirico e problematico: capace cioè di indicare problemi e metodi necessari per accostarsi allo studio della società antica e contemporanea.

Partirei cioè dai contenuti da comunicare piuttosto che dalle discipline da impartire. Le discipline i giovani le troveranno nell'istruzione superiore, qui hanno bisogno soprattutto di metodi e di conoscenze fondamentali.

Edoardo Vesentini

Ti mando per posta elettronica questa lettera, che vuol prima di tutto scusare la mia assenza dalla riunione del 4 marzo: assenza dovuta ad inderogabili impegni didattici qui a Torino.

Ti ringrazio per il verbale della scorsa seduta, e Ti manifesto il mio apprezzamento per il modo in cui sei riuscito a linearizzare, per quanto possibile, discorsi, a dir poco, «complessi».

Penso di non essere stato il solo a provare, nella seduta del 18 febbraio, un certo disagio per una nota di ripetitività, dovuta forse anche alla partecipazione di membri della Commissione, assenti all'incontro precedente. Per questa ragione, ho letto con piacere la penultima pagina del verbale, ove Tu proponi alcune tappe per il proseguimento dei nostri lavori.

Anche per quella che Tu puoi benissimo immaginare come una mia deformazione professionale, il mio interesse prevalente si concentra inevitabilmente sui temi dell'apprendimento più legati alle scienze della natura. Ovviamente vedo questi temi in una prospettiva unitaria, contrastando ogni suggestione alla polarizzazione (che peraltro ho percepito in alcuni degli interventi).

Il legame unificante è affidato al docente. A questo proposito, ribadisco la preoccupazione che ha motivato il mio intervento della prima riunione, in merito alla formazione dei docenti: formazione che non può seguire – e neppure essere contestuale all'attivazione della riforma, ma deve essere avviata al più presto. Sempre che intendiamo innovare la scuola del nostro presente, e non rinviare ancora una volta tutto ad un futuro remoto.

Cordiali saluti.

4 MARZO 1997

Gianfranco Dioguardi

Le conoscenze che caratterizzano l'apprendimento giovanile devono perseguire e conseguire alcuni obiettivi fondamentali che, in termini di priorità, possono così essere riassunti:

- a) conoscenze atte a determinare una coscienza sociale;
- b) conoscenze tendenti a generare una cultura generale;
- c) conoscenze di specializzazione professionale.

In primo luogo il giovane deve essere formato come cittadino in grado di saper convivere in una società civile, la quale si esprime attraverso il concetto di Stato con le sue regole di appartenenza interpretate dalle leggi.

La coscienza sociale che deve distinguere ciascun cittadino affinché si inserisca nel contesto civile non può non costituire quindi l'obiettivo di base e generalizzato di ogni processo di educazione.

Si potrà poi pensare all'approfondimento finalizzato a una cultura generale di base, in grado di costituire un fertile terreno sul quale proporre qualsiasi forma di apprendimento specialistico.

Parlare di cultura generale significa anzi tutto cercare di stimolare una curiosità generale alla quale porgere una risposta che si ispiri alla concezione illuministica di Enciclopedia, intesa come percorso aperto sul sapere e sulle strade che da esso si aprono verso nuove frontiere conoscitive. In questo quadro l'apprendimento del '900 – ma non soltanto del nostro secolo – appare di fondamentale importanza.

Il concetto di specializzazione dovrà essere perseguito senza mai penalizzare l'apparato di cultura generale, perché proprio attraverso questa connotazione – tipica della cultura europea e italiana – si dovranno ricercare le premesse perché l'apprendimento proprio della specializzazione professionale sia anche propositivo di creatività e di innovazione individuale.

A tale proposito, sono convinto si debba esaltare la caratteristica europea, ma anche italiana, dell'individuo capace di vivere il momento specialistico non come una penalizzazione culturale, ma proprio grazie al possesso di un solido apparato di cultura generale in grado di far gestire al meglio le tecniche e gli aspetti specialistici di ogni professione.

In questo quadro generale si dovrà pensare di formare, mediante l'apprendimento scolastico, un individuo con connotazione di tipo europeo, ma anche in grado di operare nel mercato globale. Ecco allora che si propone come una necessità indilazionabile l'apprendimento delle lingue, in particolare dell'inglese.

Ormai le alte tecnologie caratterizzano anche l'apprendimento e il mondo della scuola. È dunque necessario seguire questa tendenza, ma è anche indispensabile che proprio la scuola ponga le condizioni affinché l'uso delle alte tecnologie non divenga abuso, e comunque perché l'individuo possa continuare a dominare la tecnica senza esserne dominato e, quindi, anche condizionato.

L'interazione fra individuo e computer si manifesta, in maniera altalenante, come vera e propria protesi delle facoltà intellettuali o come delega tecnologica attribuita dall'essere pensante alla macchina. In entrambi i casi l'individuo dovrà essere sempre cosciente di possedere un dominio sulla macchina e sulla sua logica binaria. Ma perché ciò accada è, ancora una volta, indispensabile che accanto all'apprendimento e all'uso degli strumenti di alta tecnologia vi sia una costante attenzione verso la cultura generale, mediante la quale vanno enfatizzate le capacità intellettuali dell'individuo, la sua creatività, la sua attitudine alla logica e all'analisi critica, e tutte quelle qualità che di fatto la possono affrancare dalla schiavitù della macchina.

Il bagaglio di cultura generale che la scuola saprà dare all'individuo diventerà elemento fondamentale per la sua formazione professionale quando si rivolgerà al mondo del lavoro. In modo

molto particolare ciò accadrà quando entrerà nel mondo delle imprese, le quali oggi manifestano una tendenza sempre più spiccata ad assumere forme reticolari di organizzazione. Il che impone agli individui che vi partecipano di possedere una cultura di base capace di costruire il senso di appartenenza al gruppo del quale sono venuti a far parte.

Meritano riflessione anche, sia il mondo specifico della scuola, sia i metodi di lavoro che in esso si adottano.

In questo quadro generale assume infatti, una straordinaria importanza la scuola dell'obbligo, destinata a perseguire l'obiettivo fondamentale di costruire negli individui la coscienza sociale.

Ma indipendentemente dall'efficienza con la quale questa scuola opera, vi sono problemi sostanziali che riguardano il perseguimento dell'obbligatorietà della frequenza da parte dei giovani in essa impegnati.

È infatti molto alto il livello della dispersione scolastica, specie nelle aree emarginate che sono poi quelle che maggiormente necessitano di una formazione sociale.

È dunque necessario immettere proprio nella scuola dell'obbligo nuovi metodi di lavoro, così da cercare di motivare i ragazzi prima ancora di obbligarli alla frequenza. Tali metodi possono utilmente ispirarsi ai meccanismi motivazionali adottati proprio dal mondo delle imprese allo scopo di meglio coinvolgere gli addetti ai lavori al perseguimento dei propri obiettivi.

Nuovi metodi, dunque, che dovranno interessare sia direttamente l'insegnamento, sia attività che si collocano nell'ambito extra scolastico e che hanno l'obiettivo di ottenere un maggior coinvolgimento psicologico dei ragazzi (borse di studio, concorsi a premi, manifestazioni sportive, ecc.).

La scuola superiore dovrà invece esplicitare una funzione di «enciclopedia», in grado di stimolare anzi tutto la curiosità dei ragazzi. Anche in questo caso il perseguimento della cultura dovrà avvenire secondo metodi capaci di sollecitare proprio la curiosità del sapere, la curiosità dell'apprendimento, la curiosità per la cultura.

Su queste premesse fondamentali e assai generali dovrà innescarsi la formazione specialistica, i cui metodi di insegnamento potranno trovare utili vantaggi ispirandosi a quanto avviene, di nuovo nel mondo delle imprese, dove la formazione professionale

è settore di continua attenzione e nel quale, sovente, si mietono buoni successi.

Il discorso specialistico e i conseguenti metodi di lavoro costituiranno, allora, una importante cerniera in grado di collegare il momento dell'apprendimento e della vita nella scuola con il momento del lavoro e della vita nel mondo delle organizzazioni – quel mondo che verrà abitato e animato dai giovani una volta conclusa l'esperienza scolastica.

6 MARZO 1997

Enrica Rosanna

INCONTRO DELLA COMMISSIONE TECNICO-SCIENTIFICA DEL 4 MARZO.
ANNOTAZIONI RIGUARDANTI I TRE PUNTI PROPOSTI PER LA RIFLESSIONE DAL
PROF. ROBERTO MARAGLIANO

1. *Gli scenari sociali entro i quali dovrà operare la formazione*

1.1. Per quanto riguarda il passaggio da una scuola nazionale a una scuola europea e internazionale, è importante che non si continui a fare cultura come se l'Italia e l'Europa fossero al centro del mondo con la conseguenza di sottovalutare o emarginare ogni altra espressione ed esperienza culturale. Questo modo di pensare va superato nei testi scolastici, negli atlanti geografici, nella mentalità dei docenti, nella didattica, ecc. Contemporaneamente, però, bisogna trovare metodologie opportune per far acquisire agli studenti il senso della propria identità culturale (per esempio, attraverso la conoscenza del patrimonio artistico). È questo un compito prioritario della scuola, che deve fare il dovuto spazio alla «memoria storica». Si dovrebbe promuovere il nostro patrimonio culturale valorizzando anche la nostra collocazione geografica nel Mediterraneo che collega almeno tre continenti.

1.2. È importante il richiamo all'«esigenza di individuare un terreno etico comune», è però altrettanto importante sottolineare che non si tratta di concepire una «scuola neutra» o «semplice-

mente pluralistica», ma piuttosto di realizzare una scuola che proponga un'etica della solidarietà e della responsabilità fondata su una chiara e consapevole antropologia personalistica.

1.3. È fondamentale rompere la logica della «cultura per la cultura» e mettere in contatto lo studente con il mondo del lavoro, con l'esperienza, con l'operatività, con la manualità attraverso tirocini, stages, metodi nuovi di insegnamento.

2. Le coordinate di una nuova scuola

– Mi sembra importante mettere l'accento sul problema dell'apprendimento delle lingue straniere, che non può essere solo «funzionale» – come si afferma –, ma deve essere legato alla comunicazione culturale (dentro una cultura e nel rapporto tra culture), al dialogo tra i popoli, allo stesso dialogo tra generazioni (pensiamo allo scollamento tra linguaggio ordinario dei giovani e linguaggio utilizzato a scuola).

– Una seconda annotazione riguarda la necessità che i programmi siano flessibili per favorire relazioni più personalizzate, così che queste non debbano essere confinate all'extrascolastico. Tutto il modo di insegnare deve essere aperto alla ricerca, alla problematizzazione, suscitare domande e dare orientamenti. È urgente creare «mentalità di ricerca», come si è già detto nei raduni precedenti.

3. Gli spazi culturali della scuola

Il problema di «far centro» sul '900... fa problema, cioè va chiarito ed esplicitato maggiormente. Se significa che attraverso un ampliamento dei contenuti del '900 si vuol aiutare il ragazzo a sapersi «collocare nel proprio tempo» e a conoscerlo, penso si possa essere d'accordo, anche se si debbono poi studiare le modalità di realizzazione, se invece significa partire dal '900 e «tornare indietro» «solo» per riprendere quei contenuti che giustificano alcune posizioni ideologiche, allora avrei dei problemi. L'espressione «far centro» mi pare possa indurre a pensare a questa seconda interpretazione; sarebbe perciò opportuno utilizzare un'altra espressione.

4. *Alcune osservazioni trasversali*

– Nella proposta si fa sovente riferimento a «ordinamenti di altre nazioni» senza valutarne gli esiti non sempre positivi. Conoscendo qualche esperienza statunitense e giapponese, avanzo qualche riserva a livello educativo, perché alcune «scuole estere» preparano prevalentemente all'efficienza e non tengono conto delle vere esigenze dei giovani.

– Nella revisione dei piani di studio non bisogna sottovalutare i problemi che pongono i professori non qualificati a livello etico e pedagogico, i quali potrebbero strumentalizzare la riforma. Non va neppure sottovalutata l'eventualità di tante scuole che cambieranno semplicemente l'etichetta con una sorta di complicità con le forze politiche, ideologiche, e con interessi economici. Sarebbe una delusione trasformare la riforma in un «marketing» sui ragazzi.

– Senza un «mondo adulto saggio» i ragazzi delle secondarie non saranno all'altezza di scegliere, rischieranno di dilatare l'opzionalità sulle cose fondamentali. Essi hanno bisogno di essere aiutati nell'elaborazione dei criteri di giudizio e di progettualità per passare dall'egocentrismo alla solidarietà.

– Sarebbe auspicabile che l'Italia, nell'ambito europeo, offrisse le sue ricchezze di umanesimo solidale e teologale.

7 MARZO 1997

Luisa Ribolzi

REVISIONE DEI PROGRAMMI IN RELAZIONE ALLA PROPOSTA DI RIORDINO DEI CICLI SCOLASTICI

Premessa

Da quando esiste la scuola, intesa come luogo in cui viene trasmessa una parte codificata e socialmente accettata del sapere, le «materie» e i loro contenuti sono sempre stati storicamente e socialmente determinati: non sono affatto autoevidenti, non si impongono per la loro innegabile importanza, ma vengono selezionati a partire da un sistema di finalità e di obiettivi, e in una società democratica comportano sempre una qualche dose di negoziazione fra interlocutori diversi.

Alla domanda posta dal Ministro su quali siano i fondamentali della cultura contemporanea, non è facile rispondere né in termini assoluti, dal momento che essi sono sempre in qualche misura relativi o ideologicamente condizionati, e tanto più lo sono in un contesto sociale frantumato o acentrico, con la presenza di paradigmi culturali anche opposti, né in termini relativi, in riferimento alla capacità di singole materie o di singoli contenuti all'interno delle materie di veicolare questi fondamentali (ammesso che si sia riusciti a individuarli), dal momento che in un certo senso i contenuti sono fungibili o addirittura irrilevanti: basti pensare alla capacità che ciascuno di noi ha di dimenticare quello

che non gli serve, o non gli serve più, eventualmente riattivandolo in un tempo relativamente breve.

A partire da questa considerazione, cercherò però di indicare due linee che mi pare importante seguire nella selezione dei saperi, per evitare il rischio di un sovraffollamento e di una frammentazione totale, per cui programmi sempre più estesi e pesanti assumono le caratteristiche di un caos organizzato. Una volta individuati i saperi, sarebbe necessario procedere ad una articolazione in competenze, ma il nostro paese non si è mai impegnato, se non occasionalmente, su questa linea valutativa (tanto per fare un esempio, l'Italia non ha partecipato alla ricerca dell'OCSE sulla definizione delle competenze di base richieste all'uscita dell'obbligo, contenuta nel Rapporto del 1995).

a) I presupposti per la formulazione di un programma (che andrà poi articolato sulla base dei principi della continuità fra livelli e della pari dignità fra indirizzi) mi sembrano essere tre:

– l'obiettivo di rinforzare l'identità dei giovani, ricostruendo la continuità fra le generazioni e le radici storiche della cultura a cui appartengono, che non contrasta affatto con la diffusione della multiculturalità, che può avvenire solo in un contesto di scambio fra persone consapevoli, e non con una generica ammicchiata di solidarismo (la scuola che non fa più il presepe per non offendere il compagno musulmano, o non festeggia i compleanni perché un piccolo testimone di Geova non lo può fare, due esempi a mia diretta conoscenza);

– il riferimento a un sistema forte di valori, che possono essere identificati con i principi base della cittadinanza, comuni a tutti i cittadini, ma che lasciano spazio anche alla presenza delle famiglie o dei gruppi sociali: senza questo riferimento, la personalità della società variamente definita come postmoderna, post-industriale, infosocietà..., è inevitabilmente una personalità debole;

– la tutela della globalità della persona/bambino, con il riconoscimento dell'importanza dell'extrascuola e della scuola (la socializzazione avviene sia dentro che fuori la scuola, e sarebbe assurdo escludere uno dei due luoghi). Il moltiplicarsi delle occasioni di apprendimento assegna alla scuola un luogo particolare

di mediatore culturale, in cui il bambino sia aiutato ad orientarsi fra i molti messaggi, anche contraddittori, che lo bombardano.

b) Quanto ai contenuti, in questa prima riflessione procedo a ritroso, cercando di identificare delle aree di capacità complesse che – essendo fondamentali – dovrebbero essere patrimonio del cittadino anche se lascia la scuola immediatamente dopo l'obbligo. È forse un vizio degli intellettuali, degli accademici sicuramente, quello di pensare alla riforma della scuola come se fosse riforma della secondaria, o addirittura del liceo classico (è peraltro vero che la quota di ragazzi italiani in possesso del diploma è stata nel 1995 del 66.3% e gli immatricolati nell'anno successivo erano pari al 44% circa, e quindi ci si avvia nella pratica, se non ancora nella norma, ad avere la quasi totalità dei ragazzi scolarizzati per almeno due anni oltre l'obbligo: sempre nel 1995 il tasso medio di passaggio alla scuola superiore è stato del 91.5%, cui si aggiungono coloro che hanno frequentato i corsi della formazione professionale regionale di base), mentre il «sapere minimo garantito», secondo la formula inventata dai francesi negli anni Settanta, riguarda la formazione dell'obbligo. Procedendo da quel che vedo necessario nei miei studenti (insegno in una facoltà di scienze della formazione, cui competerà in futuro la qualificazione dei nuovi insegnanti, e mi immagino che non saranno in grado di insegnare quel che non sanno fare) identifico tre aree di capacità:

– la capacità di comunicare. La padronanza del linguaggio scritto e parlato, poi anche di altri linguaggi non verbali (che però passano quasi sempre da una verbalizzazione) mi sembra un requisito fondamentale per qualsiasi ulteriore acquisizione culturale. Le materie che attengono a quest'area sono fondamentalmente l'italiano e le lingue straniere, in particolare l'inglese come lingua franca, ma ritengo personalmente fondamentale arricchire le competenze nell'uso scritto e parlato dell'italiano. Da questo specifico punto di vista, l'acquisizione di contenuti comuni mediati dallo strumento linguistico costituisce una specie di «scorciatoia di comunicazione» che oggi sta scomparendo fra le generazioni (l'ho sperimentato facendo lezione: è probabile che tutti i

membri di questa commissione capiscano benissimo il significato di un titolo come «le vestali della classe media» per descrivere gli insegnanti, ma i miei ragazzi non sanno chi sono le vestali!) oltre che fra le classi sociali, ma che se si limita ai contenuti della televisione costituisce quantomeno un impoverimento;

– la capacità di cogliere i nessi causali tra gli eventi, per analizzare le ragioni e prevedere le conseguenze. I ragazzi sono spesso totalmente sprovvisti nel compiere collegamenti tra ordini diversi di fenomeni: questa capacità si può acquisire attraverso le materie scientifiche, la storia e la filosofia, ma anche con un insegnamento integrato che colleghi più materie all'interno di una prospettiva in un certo senso predisciplinare;

– la capacità progettuale: le fasi di diagnosi, identificazione di soluzioni possibili, sperimentazione, verifica dei risultati e valutazione sono particolarmente evidenziabili nelle materie tecniche, nelle cosiddette «aree di progetto», in tutte le forme di raccordo con il lavoro (stages, alternanza...), ma dovrebbero costituire il modo normale di apprendere.

Resta fuori da questo elenco l'educazione del cittadino, che costituisce una fondamentale tematica trasversale, e di cui mi limito a sottolineare la presenza fin dalla scuola dell'obbligo nella maggior parte dei paesi europei, anche se non necessariamente sotto forma di «materia».

Ancora alcune considerazioni di carattere generale, che riguardano solo indirettamente i contenuti, ma ne costituiscono il prerequisito:

– l'autonomia costituisce la condizione per la realizzazione di una scuola rinnovata. Sono personalmente contraria ad una riforma di tipo tecnocratico centralista, anche se consentisse di ottenere ottimi risultati in termini di efficienza e di efficacia. È solo consentendo alla scuola di individuare i bisogni formativi e di risolverli là dove si manifestano, che arriveremo ad una valorizzazione reale della risorsa umana (insegnanti e alunni) in termini di autorealizzazione e di contributo al bene comune;

– l'autonomia, però, non può essere realizzata senza un serio sistema di valutazione, che da un lato accrediti le istituzioni e ga-

rantisca il buon funzionamento dei sistemi interni di valutazione, e dall'altro certifichi la qualità del servizio. Il problema della riqualificazione del corpo ispettivo e della formazione dei valutatori, oltre a quello della forma del servizio (che a mio avviso dovrebbe essere un'agenzia indipendente composta da professionisti, anche se monitorata dal Ministero) è da mettere tra le urgenze del sistema;

– nessun programma, per quanto perfetto, e nessun contenuto, per quanto aggiornato, può fare a meno della mediazione dell'insegnante. Condivido quindi interamente quanto detto da molti partecipanti al dibattito sulla crucialità della formazione e aggiornamento del personale docente e, aggiungerei, sulla trasformazione del contratto di lavoro: non si può pensare di gestire una scuola che ha circa 12.000 presidi e oltre 750.000 insegnanti senza costituire dei «quadri intermedi», un management intermedio che garantisca lo svolgimento di compiti e funzioni particolari e funzioni da cerniera verso il basso. Un esito indiretto, ma non meno importante di una riforma di questo genere sarebbe la rimotivazione di quella quota di insegnanti sperimentatori che oggi non ha nessun riconoscimento formale. La recente polemica sul prepensionamento dei sessantamila porta in primo piano l'opportunità di non lasciare al caso la politica del personale della scuola – totalmente assente: qualsiasi altra organizzazione, in queste condizioni, sarebbe crollata da anni – . Gli insegnanti italiani in soprannumero, ai valori medi OCSE, erano nel 1994 oltre centomila nella scuola elementare, centoventimila nelle medie e ottantamila nelle superiori: i dati andrebbero riponderati tenendo conto delle ore di insegnamento previste (nei tre livelli erano rispettivamente 748, 612 e 612 per l'Italia, 818, 760 e 688 per la media dei paesi OCSE) ma in ogni caso bisognerebbe avviare da subito una anagrafe che consentisse di stimare i fabbisogni reali, nelle diverse aree territoriali e ai diversi livelli, e per le funzioni specifiche, programmando la formazione iniziale e in servizio. Se si affida al caso la selezione, come è avvenuto finora – negli ultimi cinque anni se ne sono andati quatti quatti oltre centodiecimila docenti –, con il rischio che se ne vadano i migliori, la riforma dei programmi resterà sulla carta);

– per quel che riguarda le tecnologie, che sono giustamente considerate importanti, io non sarei così preoccupata: mi pare di

vedere non solo che i ragazzi hanno quasi sempre un buon livello di familiarità con l'informatica e il computer, ma anche che quando ne hanno bisogno sono in grado di approvvigionarsi rapidamente delle necessarie competenze, meglio naturalmente se hanno a disposizione un buon supporto e le conoscenze di base. Ma il problema centrale mi pare che sia quello di ciò che si ha da dire, non come lo si dice: e del resto il motto dei primi programmatori, «garbage in, garbage out», se entra spazzatura esce spazzatura, esprime benissimo la superiorità dei contenuti su quel che li veicola, anche se esso può influenzare quel che trasporta;

– infine, andrebbe rivisto nel suo insieme tutto il meccanismo di finanziamento dell'istruzione: ma questo è un discorso che esula dal contesto, per cui mi limito ad indicare l'importanza di prevedere non solo i tempi del cambiamento, identificando la successione delle operazioni, ma anche i costi che comporterà.

8 MARZO 1997

Roberto Maragliano

RINGIOVANIRE LA SCUOLA DENTRO LA MULTIMEDIALITÀ *

0. «I filosofi sono spesso come bambini piccoli, che prima scarabocchiano con la loro matita dei segni qualsiasi su un foglio di carta, e poi chiedono agli adulti: Che cos'è?» (Wittgenstein).

Non mi si chieda il senso del presente scarabocchio, non da filosofo, che non sono, ma da bambino, come mi sforzo di essere.

Ne so dire soltanto i motivi profondi:

– l'auspicio che la scuola, nel mettersi in gioco attraverso la multimedialità, e quindi nel porsi in rete con il mondo, riconquisti una sua autonoma vitalità culturale;

– la speranza che, così facendo, cioè assumendo un'ottica «bambina», essa sappia darsi le forze per reagire al virus del suo profondo e paralizzante invecchiamento;

– la certezza che questo è per tutti noi un grosso appuntamento filosofico.

1. Le tecnologie della conoscenza fanno rumore. Il loro chiasso copre il rumore del mondo. Ne siamo un po' tutti sopraffatti.

* Intervento al seminario Telecom su «La scuola in rete».

Nel giro di pochi anni la ribalta del mondo si è addobbata della scenografia in continuo movimento dei media.

E nel movimento siamo catturati e coinvolti anche noi, non più semplici spettatori ma attori.

Lo vogliamo o no, stiamo ridiventando nomadi. Dal mondo in corsa, non possiamo più scendere.

«Imprevedibile e rischiosa, questa situazione assomiglia ad una discesa lungo rapide sconosciute» (Lévy).

Come progettare educazione correndo?

2. Cerchiamo appigli.

È occasione di conforto, per alcuni, il dedicarsi a tracciare la figura di un «territorio pedagogico» ordinato, dove ogni pedina stia al posto suo, per ogni problema si dia una soluzione, e non si formulino interrogativi che scienza e tecnologia, cultura ma anche buon senso non sappiano sciogliere. Un conforto illusorio: non c'è supporto su cui depositare segni di tale natura, né luogo su cui poggiare simili abbozzi di figure.

Riconosciamolo. Non si dà un modello di uomo, un «uomo-modello», un archetipo che l'educazione possa far suo e per il quale intenda serenamente edificare una dimora.

Non lo si dà oggi. Ieri, eravamo sicuri (ingenuamente convinti) che lo si potesse dare.

Senza appigli, anche la pedagogia delle certezze, dei grandi progetti, rischia di deflagrare e precipitare. La società multimediale la stringe dentro i vortici della secolarizzazione.

Un lutto? Direi una conquista.

3. «Il platonista ritiene che, per essere davvero esseri umani, si debba imparare a pensare in modo astratto, a superare il linguaggio contemporaneo e a criticarlo, appellandosi a qualcosa di più elevato – la Ragione piuttosto che il Pregiudizio, la Verità piuttosto che il Conformismo. L'alternativa antiplatonica afferma che, per essere davvero esseri umani, si debba di fatto superare il linguaggio contemporaneo; questo va considerato come una possibile scelta, un qualunque insieme di pregiudizi o di convenzioni. Da questo punto di vista, la liberalità della mente e il pensiero critico non riguardano l'astrattezza, ma il senso della relatività, delle

prospettive alternative. Pensare criticamente significa mettere le alternative le une contro le altre, piuttosto che metterle contro criteri di razionalità, e ancora meno contro verità eterne» (Rorty).

Travolti dalle vicende del cambiamento, sbattuti in scena, ma anche liberati dal ricatto di un Vero, di un Reale, di un Bello, questo stiamo provando, o dobbiamo imporci di provare: la fatica ma anche il fascino che comportano lo storicizzare, il contestualizzare, il materializzare (con un'espressione sintetica: «mediatizzare») le istanze della formazione, quando l'intero teatro si muove assieme a noi.

E dentro di noi.

4. «'Indossare l'umanità come la nostra pelle', secondo il suggerimento di McLuhan, potrebbe essere presto non una scelta, ma una necessità ecopsicologica ... Una volta che ci si rende conto che la propria identità non è più separata dall'ambiente, si diventa di colpo persone molto più grandi» (de Kerckhove). E, aggiungo io, molto più piccole.

Non più e non soltanto esseri monomediali (uomini-libro) ma esseri multimediali (uomini-tv/telefono/computer/radio/libro, ecc.).

L'umano nuovo che va nascendo e configurandosi «sulla nostra pelle» non è più totalmente esposto alla dimensione visiva, come lo era il modello di uomo disegnato e controllato dall'alfabetismo.

«Oggi la nostra vista è calata: ha costruito un presente fatto di astrazioni, assurdità e silenzio, e non vede più il futuro. Ora dobbiamo imparare a giudicare una società più dai suoi suoni, dalla sua arte, dalle sue feste che dalle sue statistiche. Ascoltando il rumore, possiamo capire meglio dove ci conduce la follia degli uomini e dei loro calcoli e quali speranze possiamo ancora nutrire» (Attali).

Non possiamo più attribuire all'udito un ruolo secondario, né possiamo più accettare l'opposizione storica fra scrittura, intesa come dominio della mente, e suono, inteso come dominio del corpo. Immersi nella discarica della cultura urbana dobbiamo imparare, stiamo già imparando a liberarci dalla tirannia, dalla parzialità delle rappresentazioni solo concettuali del mondo.

Il lettore di spartiti rischia di scoprirsi sordo di fronte alla fisicità del suono. Siamo un po' tutti lettori di spartiti, di fronte al rumore del mondo, e dell'uomo mondano.

Subordinata al ricatto della lettura, la civiltà urbana, cioè la cultura dei media si riduce, nella nostra mente, a singolo discorso, o al massimo a singola conversazione.

Dobbiamo imparare ad ascoltarla, questa civiltà urbana. Ma come?

Il vocabolario che usiamo è specchio delle nostre limitatezze: pochissime parole per designare le funzioni uditive, moltissime per designare quelle visive.

Dobbiamo darcene un altro. Per muoverci. Per pensare coerentemente con il nostro ritrovato nomadismo. Per vivere il futuro.

Rendendoci ciechi, l'ascolto ci ridà la preveggenza.

5. Walter Ong ci ha insegnato a pensare l'oralità, al di qua e al di là dell'alfabetismo.

L'oralità di ritorno dei media, non solo del telefono che vive di suono (vera e propria scrittura acustica) ma anche del cinema, della televisione, del computer multimediale, di Internet (sistemi audiovisuali, dove la dimensione acustica sta alla pari, gioca assieme, si intreccia a quella alfabetico-visiva, la carica di sensi nuovi) ci induce ad occupare e pensare (a pensare collettivamente) le nuove frontiere del processo di ominazione. A vivere sulla nostra pelle il rumore delle trasformazioni.

Possiamo darci un'immagine acustica del mondo?

Sì, se impariamo a cogliere in quello che ci sta attorno, anche nei piccoli avvenimenti, i segni della mutazione. Se rifiutiamo di bollarli come degenerazione.

L'uomo politico che ci parla dalla TV. La sua forza, la sua autorevolezza stanno meno in quel che dice e più in come ce lo dice, in come si presenta, nell'immagine di persona (corpo, movimento, indumento) con cui si presenta a noi.

E ancora, la tendenza, da parte della cultura della legalità, a dare valore, al di là della documentazione scritta, ai contratti orali. Una promessa di matrimonio, una minaccia di licenziamento, un impegno d'acquisto: non più parole al vento. Verba manent.

Un bambino che videogioca: comunica tutto se stesso e con tutto se stesso; e si mette in gioco. Vive il cyberspazio come liqui-

do amniotico. Attraverso il canale dell'ascolto fa suo il mondo: se lo costruisce e se lo legge quasi come udendolo, cioè standoci dentro, partecipandolo, respirandolo. Senza distinguersi da esso.

Insomma. Stiamo reincorporando i riti delle civiltà orali. Meglio ancora: stiamo celebrando, dentro i territori acustici dei media, dentro gli spazi dell'elettronica, il ritorno dell'oralità.

Ma dentro un mondo pensato, realizzato, reificato dall'alfabetismo.

Un solo dubbio, certo non leggero: che anche la contrapposizione «scrittura-oralità», il suo spirito dicotomico, siano effetto della mentalità alfabetica e della sua vocazione all'analisi, alla distinzione, alla divisione.

Nel riprendere piede, anche come modello epistemologico, l'oralità ci induce invece ad accettare la compresenza, la pluralità dei punti di vista (e di ascolto), la moltiplicazione dei piani di realtà. C'è un modo nuovo di pensare il mondo: è quello dell'audiovisione.

Oralità e scrittura. Non oralità contro scrittura o scrittura contro oralità. Questo è lo spazio del fare, dell'agire, dell'essere multimediale.

Uno spazio la cui conquista è subordinata ad un ridimensionamento del potere formale (astratto) dell'alfabetismo.

6. «Ora le forme di comunicazione preannunziate dalla rivoluzione informatica, ottimizzando e assimilando in se stesse sia i linguaggi iconici sia quelli alfabetici e acustici, sembrano favorire costruzioni olografiche che si emancipano radicalmente dagli alfabeti, dalle grammatiche, dalle sintassi della parola scritta e dai linguaggi da essa imbrigliati. Cioè la scrittura può finalmente essere superata da modalità comunicative che progrediscono ritornando alla qualità dei riti performativi, della danza, del dialogo a viva voce. A monte c'è l'uomo primitivo, la cultura tribale, e a valle l'uomo telematico, la cultura digitale. Si ricomincia a costruire una nuova sfera di relazioni, un nuovo cosmo» (Abruzzese).

Dunque, «analfabeti di tutto il mondo uniamoci»?

Sì, se vogliamo riscattare quell'enorme patrimonio di immagini, sogni, desideri, azioni, performances, cose che il funzionamento degli apparati di dominio e d'uso della scrittura (la scuola

non è ultima fra questi apparati) ci ha abituato a sacrificare, e considerare poco nobile, «triviale».

Sì, se ci proponiamo di scongelare quel magma, quell'insieme fluido di saperi, di intuizioni, di circuiti logici che sta nascosto nelle nostre profondità di individui e che il consumo e l'uso delle merci e degli eventi della società spettacolo hanno il potere di mettere costantemente in gioco.

Sì, se intendiamo fare i conti con le tare del nostro perbenismo culturale, con il retaggio di una cultura senza corpo, immobilizzata nelle gabbie del formalismo, della grammaticalizzazione, del normativismo. Gabbie che noi stessi, custodi di un mondo fatto a immagine di testo, ci siamo dati.

Sì, se puntiamo a valorizzare in noi la parte bambina: non «l'infanzia come età cronologica», bensì «lo sguardo dell'infante sul mondo, il nostro sguardo d'infanti: sguardo irriducibile, perché irriducibile è l'aspirazione dell'essere umano alla bellezza, all'armonia, alla condivisione degli affetti» (Carotenuto).

Sì, se pensiamo che la multimedialità sia qualcosa di più di una questione tecnologica, alimento per macchine opache, ma rappresenti invece un orizzonte filosofico, uno spazio per il pensiero, per l'operatività, per l'autorealizzazione: una irrinunciabile risorsa semiotica entro la quale sperimentare, sotto il segno della molteplicità, la liberazione dell'identità e della memoria dalle gabbie di una visione (appunto) scrittoria del mondo.

7. «Questo ucciderà quello. Il libro ucciderà l'edificio».

Rinascendo in versione digitale, quell'edificio sta uccidendo questo libro.

Novelli Frollo, reagiamo con lo spavento, se non col terrore, al nuovo agente.

Come nell'arcidiacono di Notre-Dame de Paris si nascondeva «il presentimento che il pensiero umano col mutare della forma avrebbe cambiato la maniera di esprimersi, che l'idea capitale di ogni generazione non sarebbe più scritta con la stessa materia e nello stesso modo, che il libro di pietra, così solido e così duraturo, stava per cedere il posto al libro di carta, ancora più solido e più duraturo», ed era un presentimento che lo rendeva inquieto profeta di un'umanità emancipata, di un pensiero

umano «volatilizzato dalla stampa» ed evaporato «dal recipiente teocratico», così noi (mezzo millennio dopo la scena disegnata da Victor Hugo) proviamo nei confronti della «potenza» e dell'«arte» dei media una profonda e lacerante sensazione di smarrimento.

Ciò che sta avvenendo, più che inorgoglierci, ci spaventa. Il nostro, come quello di Frolo, è «il terrore del soldato che esaminando l'ariete di bronzo si dice: La torre crollerà». Sul desiderio di conquista prevale il lutto della perdita. Allo stesso modo reagiva il mondo, soprattutto il mondo del potere, alla detronizzazione dell'architettura operata dal piombo di Gutenberg.

Ma in quel sole al tramonto, è Hugo a spronarci, dobbiamo essere capaci di cogliere un'aurora.

«Sotto il segno della stampa, il pensiero è più imperituro che mai: è volatile, inafferrabile, indistruttibile». Mettiamo il digitale al posto della stampa e abbiamo, nelle stesse parole, una plastica rappresentazione del presente.

Si vada avanti con questa riscrittura.

Il pensiero, oggi, «si fonde con l'aria... si fa stormo di uccelli, si sparge ai quattro venti, occupa a un tempo tutti i punti dell'aria e dello spazio... Chi non vede che sotto questa forma è assai più indelebile? Da solido qual era è diventato vivo, passando dalla durata all'immortalità. È possibile demolire una massa, ma come estirpare l'ubiquità?».

Diversamente da quanto sosteneva il romanziere francese, il genere umano non ha oggi «due libri, due registri, due testamenti: l'architettura e la stampa, la bibbia di pietra e la bibbia di carta»; ne ha tre, avendo aggiunto ai primi due un terzo edificio. È questo è ancora più di quello pensato da Hugo «il formicaio delle intelligenze». «È l'alveare dove tutte le fantasie, api dorate, arrivano con il loro miele». È una prodigiosa costruzione fatta di «mille piani», che «rimane sempre incompiuta».

«Certo anche questa è una costruzione che cresce e s'innalza in spirali infinite; anche qui, confusione di lingue, attività incessante, travaglio che non conosce stanchezza, concorso accanito di tutta l'umanità, rifugio promesso all'intelligenza contro un nuovo diluvio, contro un'invasione di barbari». È la nuova «torre di Babele del genere umano».

Qui dentro dobbiamo renderci capaci di ridisegnare l'educazione.

8. Caos e trivialità. Crisi dei valori. Consumismo.

Il tracciato del nostro percorso di educatori sembra segnato, al presente: ci si chiede, chiediamo a noi stessi di reagire a questo stato di cose.

Mi chiedo, invece, se non sia necessario reagire a questa reazione istintiva, che come tutti i moti istintuali è indotta da un pensiero non riflesso né riflettente.

Cerchiamo dunque di dar forma a questo pensiero (la «ragione classica» del filosofo) e decidiamo se assumerlo ancora come nostro.

Alle sue radici c'è confermata l'idea che scuola e università siano l'impero del libro e della scrittura, la chiesa dei riti testuali; e che tale loro identità non debba esser in nessun modo scalfita, anzi, che debba esser rafforzata, contro l'invasione barbarica delle nuove forme della conoscenza e della comunicazione.

Prospettiva perdente, questa. Già sconfitta.

Riconosciamolo. Riconosciamo la sconfitta sul campo che i processi formativi dei media spettacolari hanno inferto alla nostra pratica, alla nostra idea di scuola. E riconosciamo la pochezza degli strumenti con i quali ci illudiamo di continuare il combattimento.

In particolare, l'illusione di recuperare il terreno perduto enfatizzando i valori dei mezzi di cui essa stessa, la scuola, per prima, soffre la crisi storica, appunto i mezzi della scrittura: una scrittura intesa come dispositivo strategico assoluto, e come aggregato di poteri perenni, quando poi quei dispositivi e quei poteri, se li si vuole trasferire nel mondo, si rivelano tragicamente lontani dai mutamenti reali degli individui e dei gruppi sociali.

Diciamolo in altro modo. Non è in gioco, in questa faccenda, la risorsa cognitiva dell'alfabetismo, che nessuno, oggi, avrebbe l'ardire di cancellare dal mondo, e nemmeno dalla pelle della cultura. È in discussione non tanto la centralità, o la rinnovata necessità della scrittura, quanto la condizione di esclusività di cui essa ha goduto nell'edificazione dei saperi e delle pratiche della scuola moderna. Sono in forse, dentro la civiltà planetaria del multime-

diale, le prerogative che hanno portato l'enciclopedia scolastica ad operare esclusioni nette, dentro gli orizzonti della conoscenza e dell'esperienza collettiva.

Esclusioni che appaiono ancor più laceranti, se misurate sui tratti più profondi della nostra identità nazionale, quegli stessi tratti storici che il villaggio mondiale della multimedialità sta recuperando e rilanciando, riconoscendoli e segnandoli come tipicamente italiani.

La musica e l'arte visiva, in primo luogo:

– la messa in scena del suono, che troviamo nelle radici più profonde della nostra civiltà letteraria ma anche nell'invenzione del melodramma, il più grosso contraltare artistico al dominio storico della stampa;

– la teatralizzazione degli spazi abitativi e dei segni figurativi, un lascito rinascimentale che non smette di alimentare le forme e i modi dell'immaginario nazionale.

Due risorse antropologiche prima che culturali, due profonde istanze semiotiche alle quali si è generosamente attinto, anche nel corso di questo secolo, quando le risorse di questa vitalissima civiltà audiovisuale hanno segnato la presenza del «genio italico» (mi si permetta la banalità) nello sviluppo planetario delle arti cinematografica, teatrale, radiofonica e televisiva.

Ma, è questo il punto, si tratta anche di due vuoti che la scuola dell'alfabetismo ha scavato dentro di sé, sono i sintomi drammatici di un analfabetismo non progressivo.

E, dentro a tutto ciò, dentro al buco nero di una scuola ingessata dal dogma della scrittura, colgo anche l'incapacità a pensare (il rifiuto di pensare) le pratiche oggettuali, le dinamiche che sono proprie dell'abitare gli spazi delle merci e, con essi, le stratificazioni mobili dei segni collettivi.

9. Crisi dei valori, si diceva. Il mercato ha vinto. Il consumo (delle cose, delle conoscenze reificate; reificate anche dalla scrittura!) la fa da padrone.

Lo sostengono tutte le chiese. Anche quella pedagogica.

Ma lo affermano a voce bassa, lo scrivono in corpo piccolo.

Fatalismo e rassegnazione vanno di pari passo con il blocco dei motori della conoscenza e della critica (nel senso che questa parola assume dentro l'espressione «critica d'arte», non in quello più corrente di «presa di distanza», cioè quel senso che la scuola testardamente ripropone in forma «acritica»: «in realtà l'ideologia del distacco critico porta molto spesso al distacco tout court, non importa – sostiene Fabbri a proposito della musica, ma l'osservazione è di portata generale – se dai Rolling Stones, dalle canzoni sarde o da Vivaldi»).

Chiediamoci allora cosa c'è sotto questa sconfitta. Non per avere risposte immediatamente praticabili, ma per mettere in moto nuovi interrogativi su un mondo che altrimenti ci risulterebbe del tutto opaco e alieno (riportandoci automaticamente alle forzature punitive di cui si è detto: tu, giovane o bambino del presente, ti annulli nel consumo, ti appiattisci nei linguaggi dell'intrattenimento, ti addobbi dei mille segni omologanti della comunicazione sociale, vivi solo della performance, senza radice né tempo; io, scuola, ti dò lo strumento per riscattarti, la scrittura, e con esso ti dò il sapere obiettivo, quello che ti disvela la tua vera storia, la tua identità più vera).

C'è, detto brutalmente, l'agire della «cosa», il ruolo forte che, al presente, essa gioca con noi e dentro di noi.

Attraversando filosoficamente (con Perniola)

- i modi del rock e della musica colta contemporanea,
- il presente dell'architettura,
- le pratiche del collezionismo artistico e no,
- il look,
- l'universo della virtualità elettronica,

non possiamo non chiederci se non sia arrivato il momento di «liberarsi di tutte quelle metafore spiritual-vitalistiche che ci hanno portato a considerare la società come un organismo vivente»; se non si possa accettare, almeno come ipotesi di lavoro, che «la società contemporanea stessa è diventata inorganica, cioè comprensibile molto più attraverso gli effetti perversi delle performances che vi si svolgono, che attraverso le azioni dei soggetti progettanti e programmanti»; se insomma il provocatorio compito che il filo-

sofo suggerisce – «darci come una cosa che sente e prendere una cosa che sente» – non esprima davvero la frontiera entro la quale si dibatte il sentire contemporaneo, l'orizzonte entro il quale dobbiamo imparare a pensare il nostro rapporto orizzontale con il mondo degli oggetti (e dei saperi), rifacendoci bambini.

10. Tiriamo provvisoriamente le fila dei tanti discorsi avviati e volutamente lasciati aperti.

Due sono i temi che la moltiplicazione degli spazi e dei movimenti rispecchiata (ma non generata!) dall'azione dei media sottrae ai processi collettivi di rimozione. Sono due grumi esistenziali, specifici dell'uomo contemporaneo: di fronte ad essi è doveroso misurare la pochezza degli strumenti di interpretazione consegnatici dalla tradizione, e che spesso usiamo in modo supino.

Sono i temi dell'identità e della memoria: due coordinate evolutive che marcano in profondità la trasformazione vissuta dall'uomo da un secolo a questa parte, da quando il mondo si è messo a correre in modo forsennato.

Scaviamoci attorno.

Gli effetti di frantumazione e ricondensazione degli spazi della conoscenza e dell'esperienza, prodotti da tale corsa, sono oggi messi in scena, codificati e socializzati – sotto forma di linguaggi, schemi di comportamento, evidenze di senso comune – dall'azione dei media. Su questo punto occorre essere molto chiari: l'emergere di un pensiero reticolare e fluido (Hofstadter), basato più sui meccanismi della connessione libera che non sull'azione di strutture predefinite e controllabili, coerente con un mondo senza centro e mobile, è il frutto delle radicali trasformazioni che l'arte, la scienza, la politica, i comportamenti collettivi hanno prodotto sul versante antropologico, nel corso del secolo che si sta avviando a conclusione. Certo, in questo stesso tempo i mezzi tecnologici della conoscenza e dell'esperienza hanno dato una portata teatrale all'incessante susseguirsi delle esplosioni. Ma non ne stanno all'origine e nemmeno ne costituiscono il fattore scatenante. Le tecnologie del conoscere e del comunicare, con la loro dirompente carica eversiva, sono venute dopo, o assieme (ma su un piano diverso), e il loro emergere era un fenomeno prevedibile, come prevedibili sono le sorti future dell'innovazione techni-

ca, mentre del tutto imprevedibili sono, ai nostri occhi, i movimenti dell'arte e della filosofia del domani (Lotman). Sbagliamo, dunque, tutte le volte che attribuiamo le colpe dell'attuale opacità del mondo agli strumenti che ne riflettono e moltiplicano le immagini. E sbagliamo tutte le volte che ci sottraiamo all'esigenza di rifletterci in essi (ma anche di riflettere con essi). Il disorientamento che ognuno di noi prova e vive sulla sua pelle, nell'entrare in contatto con queste «realtà», è più che giustificato. Ma sarebbe doveroso riconoscere che al suo fondo sta l'impraticabilità di non poche delle categorie di lettura che ci ostiniamo ad usare, nell'intento di imbrigliare fenomeni appartenenti ad altri «ordini di discorso». È dunque il caso di ripetere, con sempre maggiore convinzione, che il mondo va ascoltato, e che con il suo rumore ci è necessario imparare a convivere.

Identità e memoria, dunque. Due frontiere su cui misuriamo quotidianamente gli esiti delle nostre corse. Due territori dentro i quali non ci è più possibile agire con le armi della «*reductio ad unum*».

Ho negli occhi, e nel corpo, due scene da film recenti, della stagione 1996-97. In una (da *Segreti e bugie – Secrets and Lies* – dell'inglese Mike Leigh) Cynthia scopre nella donna che ha davanti, così diversa perché appartenente alla middle class, perché di pelle nera – lei è bianca sì, ma povera, senza radici, sofferente, emarginata dalla sua stessa famiglia ufficiale – scopre dunque in questo essere alieno e tuttavia dialogante la figlia generata e subito data in adozione. Scopre il rimosso (e il rimorso per tale rimozione). È uno shock: il riconoscere che il diverso, l'altro non agisce al di là ma dentro il suo stesso spazio di persona. Ed è anche l'inizio di un avventuroso e dolce percorso di liberazione dall'identità immobile che non smette di attanagliarla, di quel rigido schema esistenziale che sta all'origine della sua vicenda di emarginazione e dolore. Sbocco di tale processo, la conquista di un'identità plurima su cui poggiare la ritrovata serenità e la rinnovata solidarietà del gruppo.

Seconda scena (da *Shine*, dell'australiano Scott Hicks). Al centro campeggia un altro essere sofferente, un pover'uomo, il padre del piccolo pianista prodigio David: fuoriuscito dalla tragica esperienza di un campo di concentramento nazista ed emigrato

in Australia, Peter riversa sul figlio il suo personale bisogno di riscatto. Amore e odio, effetti congiunti di una memoria bloccata e bloccante, manifestazioni di un fantasma incombente, e ribelle nei confronti di ogni istanza di decantazione, agiscono da gabbia di contenimento del figlio David: non c'è spazio per l'autonoma creatività del ragazzo, per la manifestazione delle sue naturali debolezze. La via non prevede uscite: David deve vincere, diventando un grande concertista, non può fallire. A meno che non si ribelli. E qui sta la scena: un drammatico crollo nervoso del ragazzo, sofferto in coincidenza con il concretizzarsi del sogno-incubo paterno (l'esecuzione pubblica del terzo concerto di Rachmaninov). È la rottura: dell'ordine (in tutti i sensi), del rapporto con il padre, dell'equilibrio psichico. Ma è anche l'inizio un percorso di liberazione dal ricatto di una memoria paralizzante. Paradossalmente, proprio nel buio della crisi esistenziale, David trova la sua via di scampo, quella che lo porterà definitivamente fuori dal Lager.

Le due scene mettono in atto lo stesso principio filosofico: identità e memoria non sono oggetti stabili, non si configurano come depositi o contenitori di realtà psichiche date una volta per tutte, ma operano invece in quanto realtà aperte, «indeterminate», come indeterminate sono le azioni che le ri-producono nel tempo. Le entità psichiche e sociali sono dunque guidate dalle categorie mobili della cultura, e non dai fenomeni (Sparti). «Noi correggiamo, integriamo, cancelliamo, combiniamo, interpretiamo e sfumiamo» (Hacking). E i media alimentano incessantemente questo nostro gioco.

11. È dunque giunto il momento di por fine al brogliaccio, e di farne emergere il filo di un discorso pedagogico. Un discorso, quello dipanato nei punti successivi, che non potrà comunque essere assunto come espressione di una logica lineare e astrattamente consequenziale, pena il suo ricadere dentro a modelli progettuali dei quali la scelta di dare ascolto al «rumore del mondo» dovrebbe averci indotto a diffidare.

È con queste consapevolezza che va affrontata, a mio avviso, l'esigenza di pensare il rapporto tra formazione e multimedialità.

12. Cosa si intende per multimedialità? Quali potrebbero essere le condizioni-situazioni d'uso della multimedialità da parte della scuola? Che rapporto sarebbe giusto istituire, da adulti (insegnanti e no), per recuperare la concretezza della relazione d'amore che unisce bambino e macchine multimediali ed investire su di essa?

Sono i tre interrogativi che mi propongo di affrontare qui, sapendo che le risposte potranno risultare scheletriche, ma che il lettore curioso o esigente potrà purtuttavia rifarsi al mio *Esseri multimediali*.

Dunque, l'immane definizione. E anche qualcosa di più: una barra per navigare.

Chiediamo aiuto ad uno che se ne intende, Nicholas Negroponte.

Il quale parla di ricchezza audiovisiva, di profondità conoscitiva e informativa, di interattività: questi, secondo lui, gli ingredienti del multimediale.

E a ciascuno di questi ingredienti ecco corrispondere una matrice materiale e linguistica: per la ricchezza audiovisiva la matrice è data dalle trasmissioni d'intrattenimento della tv, per la profondità culturale dal libro stampato, per l'interattività dal computer.

Dunque la multimedialità sarebbe (sarebbe bello che fosse!) il punto d'incontro tra queste tre risorse: impossibile ridurla ad una di esse, nascendo proprio dalla loro integrazione.

Per intenderci: un prodotto multimediale dovrebbe risultare ricco, profondo e mobile, cioè avvincente come un film o un buon prodotto tv, sistematico come un libro, interattivo come un videogioco.

Se diamo ragione a Negroponte (se non gli diamo ragione è meglio che chiudiamo il discorso qui e non ci occupiamo più di multimedialità) ne ricaviamo due conseguenze: che l'esperienza multimediale, intesa come azione-integrazione di codici, viene a realizzarsi al livello più avanzato dentro gli spazi d'uso di un computer (ovviamente multimediale); che dei tre elementi (audiovisivo, scrittura, interattività) non ce n'è uno che sia più importante dell'altro.

Ho usato frequentemente il condizionale perché a questo livello, almeno in Italia, ancora non siamo arrivati: circolano pro-

dotti multimediali nei quali la serietà gioca a discapito della piacevolezza, la ricchezza grafica e sonora nasconde povertà culturale, e se c'è l'una e l'altra manca l'elemento interattività. Né sarebbe difficile, anche riferendosi all'utenza infantile, documentare la presenza di programmi (su floppy disk o cd-rom) stupidi come certa tv, aridi come certi libri e statici come certi software di calcolo.

13. Passo all'altro punto. Come fare entrare la multimedialità dentro la scuola, avendo per obiettivo strategico l'intento di contribuire al suo «rimbambinimento», aiutandola a recuperare (a darsi) lo sguardo dell'infante sulle cose, sui linguaggi, sui saperi?

Gli scenari possibili sono molti, ma tre saltano subito agli occhi.

Dentro il primo scenario, la macchina multimediale svolge essenzialmente un ruolo strumentale. Il computer prende il posto del libro o del giradischi o anche del proiettore, ma per fare esattamente le stesse cose che si facevano con quelle macchine, al massimo con un po' di risparmio e un (modesto) incremento nell'efficacia delle azioni. Si sfogliano libri, si entra in brani di film o di musica, si fanno giochetti, o anche si scrivono testi, si organizzano disegni e grafici, ecc. Tutto ciò adottando una sola macchina, appunto il computer multimediale. Prospettiva preoccupante, ma disgraziatamente assai realistica, anche perché coerente con un tratto politico nazionale (cambiare tutto perché tutto resti come prima...).

Altro scenario: la macchina multimediale entra nella scuola per essere insegnata come macchina, diventando oggetto (e non soggetto) didattico. Allora, si fa lezione di computer: vuoi per capire e far capire come funziona questa diavoleria, vuoi per difendere bambini e ragazzi reali da altre, ancora più insidiose diavolerie (dominare il computer, dunque, per non essere dominati dalla tv, dal consumismo, dalla caduta dei valori). Anche qui, un po' di preoccupazione per i rischi che si va a correre: grammaticismo, formalismo, ingegnerismo, insomma astrattezza e rigidità.

Ultima possibilità, quella che risulta più in linea con il carico di problemi fin qui accumulato. Assumere il multimediale come ambiente di lavoro, esattamente come la scrittura è stata fin qui l'ambiente di lavoro (esclusivo) dell'azione scolastica. Cioè ripen-

sare-ridefinire i contenuti e le forme dell'insegnamento in un'ottica di integrazione piena tra l'autorevolezza della macchina del sapere per eccellenza (il libro) e la forza d'urto delle macchine dello svago e del coinvolgimento (tv e cinema, ma anche videogiochi).

14. Questo si intende oggi per «edutainment»: formazione e intrattenimento, con rilievo e dignità pari. Una sfida vera e propria per la nostra scuola, che vive i due termini come antagonisti. Ma, sia chiaro, una sfida epistemologica prima che tecnologica, che riguarda più la qualità dei saperi che la quantità delle risorse materiali disponibili. Una sfida impossibile da gestire portandosi dietro le tradizionali diffidenze nei confronti del rapporto che il bambino e la nostra parte bambina, se c'è, instaurano con le macchine della conoscenza e dell'esperienza.

E qui si arriva all'ultimo interrogativo: il computer fa male, fa bene? Problema mal posto, anche se posto quasi sempre in questa forma, in particolare quando è in scena il bambino (e il desiderio di rifletterci in esso).

Più giusto sarebbe riconoscere che il computer è pienamente dentro lo spazio di vita di bambini e ragazzi (come ci stanno televisione, videogiochi, cartelloni pubblicitari, alimenti e indumenti commerciali, ecc.), e che essi lo amano e lo sentono istintivamente dalla loro parte. Altrettanto giusto, se vogliamo farla nostra, chiedersi il perché di questa «relazione d'amore».

Per le risposte, dovrei rimandare alla definizione di Negroponte e al provocatorio suggerimento di Papert di considerare il computer «la macchina dei bambini». Come potrebbe non attirarli una forma di conoscenza che è ad un tempo ricca, profonda e animata, che riconosce pari dignità al suono, al colore, all'animazione, al segno di scrittura, che avvolge e coinvolge, dialoga, esalta l'operatività? Come può non attirarci?

15. Ma le esortazioni e i buoni propositi pedagogici non bastano, in questa materia. Occorrono azioni. E interazioni.

Occorre, insomma, che gli insegnanti e quanti si occupano di scuola superino le loro profonde resistenze nei confronti del computer (le quali profonde resistenze, se ha senso ciò che ho sostenuto fin qui, riflettono ben più radicate resistenze nei confronti

del mondo degli oggetti, dei linguaggi, dei saperi mondani, delle performances collettive, insomma del mondo per come è oggi).

Resistenze che, a proposito della «macchina diabolica», si tingono di coloriture varie (economiche, professionali, materiali), ma al fondo sono di tipo psicologico: manca il coraggio di accettare la propria inadeguatezza ai compiti che la società nel suo complesso affida alla formazione; manca il coraggio di riconoscere che si volge lo sguardo dietro perché non si riesce a vedere il presente, e dentro ad esso il futuro; manca la forza di assumere, relativamente alle prospettive di una formazione multimediale, ciò che la pedagogia di questo secolo ha sempre teorizzato e mai praticato, che cioè si debba stare dalla parte del bambino, che sia bene imparare con (e da!) lui, che l'apprendimento vada sempre contestualizzato, che si debba promuovere la dimensione motivazionale, ecc.

E, superate le resistenze, comunque più deboli in chi ha esperienze domestiche di computer e soprattutto di bambini e computer, ci si dovrà buttare: come non riusciamo mai, in sede educativa, a creare il piacere sensuale della lettura se noi stessi, per primi, non lo proviamo, allo stesso modo non potremo far apprendere in forma ludica, se noi stessi non saremo capaci di trovare il gioco nell'insegnamento, mettendolo in rete con il mondo.

16. Quali saperi potranno reggere il carico di questa profonda trasformazione dei modi del formare, e del formarsi?

Di nuovo, il discorso si allarga.

Nella scuola italiana del presente convivono e il più delle volte confliggono tre diverse culture: dell'istituzione, degli insegnanti, dei giovani. Ognuna di queste culture ha una sua articolazione, una sua matrice di produzione, una sua enciclopedia di riferimento.

La cultura dell'istituzione trova ancora le sue radici in una visione ottocentesca dell'organizzazione dei saperi, all'interno della quale la riproduzione di ciascun ambito di conoscenza è garantito da una grammaticalizzazione astratta, centrata su concetti teorie procedure di tipo autonomo e settoriale. Il dialogo tra i saperi, quando c'è, avviene agli stadi più avanzati della formalizzazione, come incontro, parziale e provvisorio, di blocchi auto-sufficienti. A questa visione statica del sapere scolastico (che la

riforma-restaurazione gentiliana aveva correttamente riportato alle sue matrici del secolo passato, ma che resta ancora profondamente interiorizzata nel corpo e nel cervello della scuola attuale) corrispondono una pratica e un'ideologia dell'insegnamento basate sui principi dello sforzo, della fatica, dell'impegno incondizionato (e disinteressato).

La parte più progressiva della cultura dell'insegnamento, alla quale si richiamano settori consistenti del corpo docente, prova un senso di disagio nell'essere confinata dal pensiero dell'istituzione entro i recinti immobili della riproduzione statica della conoscenza, ma non sfugge a queste costrizioni, ricattata com'è dal peso degli adempimenti formali da un lato e dall'altro dall'esigenza di inventare degli artifici capaci di coinvolgere le attività di apprendimento degli allievi nel gioco della riproduzione di saperi immobili e di dare uno spessore non soltanto esigenziale all'ideologia dello sforzo. A questa difficoltà se ne aggiunge un'altra, legata al bisogno (variamente sentito) di aggiornare il quadro dell'enciclopedia scolastica e dei riti pedagogici che la legittimano. Questi sforzi, talora encomiabili, riflettono un vizio teorico di fondo: l'irriducibilità della struttura dei saperi mondani, propri dell'attuale società postindustriale, alla forma dei saperi ottocenteschi costantemente richiamata dalla teoria e dalla pratica dell'azione scolastica.

La cultura dei bambini e dei giovani entra in aperta collisione con queste incrostazioni: con l'idea di saperi immobili e auto-referenziali, con l'idea di un apprendimento centrato comunque, se non esclusivamente, sullo sforzo e la dedizione, con l'idea di una conoscenza disinteressata. Il loro sapere è quantomai fluido, magmatico, analogico, non conosce barriere né confini prestabiliti, si riproduce per contatto e immersione più che per astrazione e grammaticalizzazione, è particolarmente sensibile a tutto ciò che garantisce coinvolgimento, gioco, immaginazione, e, nello stesso tempo, utilità individuale e di gruppo. Con la qualità di questa esperienza, assicurata in primo luogo dal rapporto di intima familiarità con i media e con le macchine cognitive, la cultura dell'istituzione scolastica e in buona parte anche quella dell'insegnante si trovano sprovviste di strumenti di interrogazione e di dialogo.

Di qui il senso di disagio, disorientamento, frustrazione provato dagli attori della vicenda scolastica. Di qui, ancora, la rimozione forzata di un conflitto che ormai è nelle cose e che, se verrà affrontato con intelligenza e serenità, consentirà al mondo scolastico di affrontare costruttivamente l'esigenza di uno suo radicale ripensamento.

17. Da un punto di vista materiale, si fa scuola, alla fine del Novecento, esattamente nelle stesse forme, nei medesimi contesti e con gli stessi strumenti della metà dell'Ottocento. Poco, pochissimo della cultura (concettuale e materiale) del nostro secolo è entrato nell'ambito dell'insegnamento istituzionale, e le rare eccezioni sono vissute come risposta ad un bisogno di ampliamento o di aggiornamento dei programmi disciplinari, non di revisione e ristrutturazione degli oggetti, dei regimi, delle forme del sapere formativo. Quel che la scienza, l'arte, la politica, la filosofia sono state dalla fine del secolo scorso ai giorni nostri, il portato esplosivo e rivoluzionario che si accompagnano a tali fenomeni non hanno fatto sentire il loro peso sulla cultura scolastica, come invece lo fanno sentire dentro l'universo della cultura collettiva (che infatti, allo stato attuale, non risulta più leggibile attraverso il ricorso alle classiche categorie analitiche).

Ancora oggi la maggior parte dei saperi forniti dalla scuola è di tipo dichiarativo. Uno spazio molto limitato (e il più delle volte pedagogicamente marginale) hanno i saperi regolativi o procedurali. Mentre non trovano legittimità saperi di tipo costruttivo o immaginativo.

Il libro, inteso non solo come risorsa materiale ma anche e soprattutto come struttura mentale, come metafora della conoscenza, continua a regnare sovrano, in una condizione di splendido (?) isolamento. La pratica e l'ideologia della scrittura non entrano in un rapporto di feconda collaborazione (come invece avviene al di fuori della scuola) con le culture del suono, dell'oralità, dell'immagine.

I mass media e i personal media sono vissuti dall'istituzione e il più delle volte dall'insegnante come un fattore di destabilizzazione. E in questo atteggiamento, va riconosciuto, agisce una corretta quanto paradossale consapevolezza della funzione eversiva

che le pratiche della conoscenza mondana, mediate dalle tecnologie, eserciterebbero se venissero accolte nell'ambito della scuola (se non altro per la semplice ragione che costringerebbero l'istituzione e i suoi addetti a rivedere la tradizionale divisione tra il tempo dell'insegnamento, collocato dentro la scuola, e il tempo dell'apprendimento, ancora oggi collocato fuori della scuola, tramite lo studio sul libro: l'ingresso di un semplice computer nelle aule, se correttamente inteso e usato come ambiente di lavoro cognitivo, costringe a portare dentro la scuola il tempo dell'apprendimento, dell'esercitazione, della costruzione individuale e collettiva, richiede insomma un riordino degli spazi temporali – oltre che concettuali – dell'insegnamento).

18. La via per uscire da queste costrizioni (e per definire gli indirizzi e gli standard dell'intero sistema scolastico) richiede un coraggioso lavoro di ridimensionamento e di conseguente riqualificazione delle funzioni e dei compiti della formazione.

Si tratta di:

a) ridurre, e drasticamente, la quantità di cose da far imparare a scuola;

b) rivedere l'organizzazione per discipline delle attività d'insegnamento-apprendimento, a favore di modelli organizzativi più elastici e fluidi, collegati a prodotti più che a modi culturali di produzione;

c) ridimensionare il peso dei saperi dichiarativi, concedendo autorevolezza e spazio ai saperi procedurali e legittimando le aree di interesse, approfondimento, applicazione, creazione, immaginazione a carico degli studenti, secondo un orientamento politico e pedagogico che non releghi queste ultime nell'ambito delle attività banalmente «ricreative», ma ne faccia la garanzia (materiale e culturale) di un nuovo contratto tra chi insegna e chi impara;

d) realizzare, in tempi il più possibile rapidi, una grossa campagna di ammodernamento strumentale e culturale della didattica, che consenta di valorizzare e far crescere secondo criteri di razionalità e costruttività il patrimonio di sapere mondano (oggetti, competenze, linguaggi, modi d'essere, sensibilità) di cui dispongono bambini e ragazzi;

e) accettare e impegnarsi a realizzare l'idea di una scuola leggera, coinvolgente, anche piacevole, alimentata da saperi reticolari, deaccademizzati, proiettati sul mondo, componibili secondo configurazioni non predefinite ma soggette alle dinamiche del tempo e alla continua modificazione degli spazi di vita dei singoli e dei gruppi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- A. ABRUZZESE, *Analfabeti di tutto il mondo uniamoci*, Genova 1996.
- J. ATTALI, *Rumori. Saggio sull'economia politica della musica*, Milano 1978 (1977).
- A. CAROTENUTO, *La strategia di Peter Pan*, Milano 1995.
- DERRICK DE KERCKHOVE, *La pelle della cultura*, Genova 1996 (1995).
- F. FABBRI, *Il suono in cui viviamo*, Milano 1996.
- I. HACKING, *La riscoperta dell'anima. Personalità multipla e scienze della memoria*, Milano 1996 (1995).
- D. R. HOFSTADTER, *Concetti fluidi e analogie creative*, Milano 1996 (1995).
- V. HUGO, *Notre-Dame de Paris*, Torino 1972 (1832).
- P. LÉVY, *L'intelligenza collettiva*, Milano 1996 (1994).
- J. LOTMAN, *La cultura e l'esplosione. Prevedibilità e imprevedibilità*, Milano 1993 (1993).
- R. MARAGLIANO, *Esseri multimediali. Immagini del bambino di fine secolo*, Firenze 1996.
- N. NEGROPONTE, *Essere digitali*, Milano 1995 (1995).
- W. ONG, *Oralità e scrittura. La tecnologia della parola*, Bologna 1986 (1982).
- S. PAPERT, *I bambini e il computer*, Milano 1994 (1993).
- M. PERNIOLA, *Il sex appeal dell'inorganico*, Torino 1994.
- R. RORTY, *Scritti sull'educazione*, Firenze 1996 (1982-1989).
- D. SPARTI, *Soggetti al tempo. Identità personale tra analisi filosofica e costruzione sociale*, Milano 1996.
- L. TOSCHI, *Iper testo d'autore*, Padova 1996.
- L. WITTGENSTEIN, *Filosofia*, Roma 1996.

14 MARZO 1997

Carlo Bernardini

Pur non avendo partecipato alla riunione del 4 marzo, desidero commentare il verbale inviatomi:

1. Concordo molto con l'appunto su quanto detto da Reale all'inizio della seduta.

Proprio per questo, mi sembra che il punto 3.3 della scaletta finale sia ambiguo: non si tratta tanto di dare «funzionalità e visibilità sociale agli insegnamenti scientifici», il che potrebbe essere letto in chiave di «utilità pratica», quanto di adeguarne lo spessore culturale al modo contemporaneo di intendere la scienza. In molti altri interventi traspare, attraverso richiami continui di dogmatismo, che molti dei componenti della commissione hanno un ricordo deprimente dei loro studi scientifici, evidentemente impostati su basi nozionistiche senza alcuna riflessione epistemologica. Questo ricordo ha un fondamento, perché è indubbio che nella tradizione scolastica la scienza sia un fatto a sé, senza corrispettivi negli insegnamenti filosofici, storici e letterari. D'altra parte, mentre tutte le altre discipline possono usare il linguaggio di tutti i giorni, quelle scientifiche devono prima costruire il proprio linguaggio, che non serve solo per comunicare informazioni ma anche per la costruzione di «risultati»: da qui la frustrante disseminazione di nozioni, che non possono dirsi dogmatiche per il solo fatto di essere meticolosamente accurate nei loro aspetti semantici. Dunque, le scienze hanno un problema in più: hanno bisogno di un veicolo linguistico dotato di principi semantici forti (perciò, operativo) che deve essere insegnato prima della catena delle idee che costituiscono le scienze stesse. Ma il tempo dedicato nella scuola agli insegnamenti scientifici è modesto; e gli insegnamenti sono anche tardivi.

2. L'insegnamento della matematica appare del tutto inefficace e, nell'opinione comune, perfettamente «rinunciabile». L'insegnamento delle scienze della natura, così come è ancora oggi, non mostra alcuna parentela stretta con forme generali del pensiero razionale. Il ministero deve potenziare la ricerca didattica, come accade in altri paesi; non ci sarebbe niente di male ad adottare programmi sperimentali altrove, per esempio in Olanda (penso all'Istituto Freudenthal), piuttosto che costruire nuovi repertori per gli insegnanti. Le scienze sono forse il solo caso in cui si può imparare molto di più (ma, oggi, da autodidatti!) utilizzando ottimo materiale divulgativo che non studiando manuali scolastici. Tuttavia, il materiale divulgativo richiede una forte attenzione critica, non essendo tutto di qualità ineccepibile: gli insegnanti devono essere aiutati nelle scelte. L'evoluzione della didattica può seguire quella delle conoscenze non tanto aggiungendo nuovi risultati quanto riflettendo in modo diverso su quelli già consolidati; e coinvolgendo la filosofia e la storia, ma anche le lettere, se si riconosce che è assurdo leggere (per esempio) Galilei per la sola lingua, senza entrare nei significati di ciò che in quella lingua è espresso. Si tratta di mettere in evidenza le forme profonde del pensiero razionale che possono costituire una base efficace per l'interpretazione del mondo in ogni suo aspetto. Come ha scritto il biologo François Jacob (*Il gioco dei possibili*), il pensiero scientifico ha la grande qualità di consentire l'estrapolazione (generalizzazione) dal particolare, a differenza dei «sistemi mitologici di spiegazione», che danno conto di tutto partendo da assunti inconfutabili.

3. Un ultimo brevissimo commento: per far passare questo punto di vista, la multimedialità può essere importante, ma non risolutiva. La multimedialità può rafforzare le rappresentazioni mentali che costituiscono la fenomenologia acquisita, cioè le «cose a cui pensare», ma non il «modo in cui pensarci». Un obiettivo possibile della didattica è quello del «parlare di scienza senza dire sciocchezze, formulare problemi ben posti, nel discorso quotidiano», così come si parla di tante altre cose, con linguaggio adeguato. Oggi, la scienza è soprattutto scritta, talvolta letta, mai parlata e, perciò, certamente non «pensata», al di fuori dello specialismo professionale.

I giovani al centro

I giovani sono il futuro del nostro Paese. L'attenzione ai giovani e di conseguenza l'attenzione ai fattori critici dell'educazione e della formazione dei giovani costituiscono la vera risorsa competitiva dell'Italia.

Nella competizione globale oggi non sono più privilegiati i detentori di ricchezze materiali ma i detentori del sapere, coloro che riescono a mettere a punto sistemi educativi, formativi, di ricerca e sviluppo che consentano una qualificata formazione e un adeguato aggiornamento del capitale conoscitivo di un Paese.

Questo è un compito fondamentale dei sistemi educativi e formativi che non possono più limitarsi a formare le risorse umane ma devono preoccuparsi della manutenzione e dell'implementazione delle conoscenze, attraverso sistemi di formazione continua che debbono vedere la scuola partner dell'impresa.

Prima di indicare alcune concrete richieste del sistema delle imprese direttamente finalizzate alla qualificazione dei giovani per lo svolgimento di una concreta attività lavorativa, sembra necessario sottolineare il fatto che la preparazione al lavoro, che costituisce una componente fondamentale dell'attività umana e della auto realizzazione delle persone, non esaurisce il compito e le finalità educative della scuola.

Nella definizione dei saperi fondamentali che la scuola deve essere in grado di trasmettere occorre dedicare una particolare attenzione ai giovani che non possono essere considerati passivi fruitori dell'insegnamento ma veri e propri produttori di apprendimento.

Occorre dunque spostare il focus dall'insegnamento all'apprendimento, dall'elencazione delle discipline alla definizione degli obiettivi di apprendimento che si intendono perseguire.

La scuola del 2000 deve essere in grado di aiutare i giovani a costruire la propria identità personale e sociale e fornire loro strumenti interpretativi e critici per operare in una realtà di complessità e variabilità crescente.

Progettare la nuova scuola in funzione di queste caratteristiche significa, innanzitutto, identificare gli obiettivi fondamentali del processo educativo:

a) interiorizzazione delle regole della democrazia e del pluralismo: tolleranza e democrazia sono la condizione base per la crescita e il funzionamento di sistemi sociali complessi;

b) capacità di concepire un progetto di vita fondato su una identità culturale e professionale: è necessaria la massima personalizzazione della formazione, in termini di stili di vita, di interessi e di attitudini professionali fondamentali;

c) capacità di iniziativa, di relazione e di comunicazione: nei sistemi sociali complessi l'affermazione dei valori e degli interessi è affidata all'iniziativa individuale e di gruppo e alla gestione delle relazioni e delle comunicazioni.

Per sostenere i giovani nella scoperta e nella costruzione della propria identità occorre perseguire obiettivi educativi che favoriscano:

– la dimensione storica (collocare se stessi non solo nell'immediato ma in una prospettiva temporale nella quale bisogna mettere a frutto tutto ciò che ci ha insegnato il passato);

– l'aspetto euristico (essere curiosi, attenti e reattivi rispetto al mondo esterno ed essere desiderosi di esplorarlo);

– la fiducia in se stessi (occorre aiutare i giovani ad autovalutarsi, ad avere più fiducia in se stessi, a non rinunciare ai propri obiettivi di fronte alle prime avversità, ad accettare i cambiamenti nella loro portata positiva, assumendosi i rischi che ogni scelta comporta);

– la formazione continua (abituare i giovani all'idea che non si smette mai di imparare nella vita).

Cultura di base e professionalità

Il rapido evolversi delle conoscenze e delle tecnologie esige che i programmi scolastici, a tutti i livelli, tendano a fornire una buona preparazione di base e, soprattutto, una elevata capacità di adattamento.

La cultura di base non è costituita solo dai saperi critici e dalle capacità di apprendimento, ma anche dall'attitudine a rendere operative le conoscenze acquisite. Questa tematica costituisce uno dei punti critici del problema stesso della riforma della scuola, finora approfondito in modo inadeguato.

È mancata infatti una adeguata consapevolezza del rapporto intercorrente nella realtà moderna tra professionalità e cultura scientifica. Il meccanismo di acquisizione e di operativizzazione delle conoscenze sta alla base della dinamica economica e sociale delle moderne società industriali.

La cultura di base è umanistica, scientifica e tecnologica. L'evoluzione delle tecnologie e dei processi produttivi rende indispensabile l'acquisizione sui banchi di scuola della attitudine a rendere operative le conoscenze. Questi orientamenti sono ormai condivisi in campo europeo. Lo dimostrano in particolare due recenti pubblicazioni di grande prestigio: il Libro Bianco Cresson *Insegnare e apprendere. Verso la società cognitiva* e il *Rapporto della Commissione Internazionale dell'UNESCO sull'Educazione nel XXI secolo*, presieduta da Jacques Delors.

L'integrazione tra scuola e mondo produttivo può e deve avvenire già nel corso del nuovo obbligo scolastico.

E questo è possibile proprio grazie alla compatibilità del binomio cultura/professionalità e istruzione teorica/sapere pratico-applicativo. La società attuale è caratterizzata da un massiccio uso delle conoscenze a scopi produttivi e sociali.

Questo processo pervasivo ha cambiato il significato stesso del termine professionalità. La professionalità è passata dal campo dell'addestramento pratico al campo della conoscenza sperimentale di tipo scientifico e tecnologico.

Anche la diffusione della cultura dell'impresa e del lavoro è compito della scuola. Oggi tanto più importante in quanto la mancanza di lavoro immiserisce la dignità della persona, deruba i giovani della speranza nel futuro, apre la strada alla noia e alla ribellione.

Alla luce di questi orientamenti appare indispensabile un radicale mutamento dei contenuti della didattica, per avvicinarla alle esigenze dei giovani in un mondo in turbolenta evoluzione.

È indispensabile utilizzare ampiamente gli strumenti e le tecnologie multimediali e ridurre quantitativamente le discipline in

favore di un maggior approfondimento dei fondamenti di una cultura di base adatta al XXI secolo.

In particolare la scuola, nell'ambito del secondo ciclo previsto nella proposta Berlinguer, deve aprirsi alla cultura economica. Oggi la cultura economica viene certamente appresa dai giovani più attraverso gli stimoli del mondo esterno (dall'«extrascuola») che non dall'aula scolastica.

Eppure la cultura economica è il fondamento della cultura civica prima ancora che essere supporto decisivo di qualunque carriera professionale.

Di conseguenza, essa ha una valenza fortemente educativa, è centrata su valori prima ancora che su comportamenti (libertà di iniziativa, sviluppo, soddisfacimento dei bisogni essenziali).

Il disegno formativo della cultura economica è organicamente orientato a cogliere i dati strutturali della realtà sociale in cui lo studente si deve inserire: il rapporto costi-benefici e mezzi-fini, la produzione e la distribuzione delle risorse, il governo del sistema economico, le relazioni politiche e sociali implicate nella dinamica economica.

Sembra improprio e da superare l'attuale accorpamento in un'unica disciplina di «economia e diritto». Tale accorpamento è un residuo culturale di una visione corporativa dell'economia (che peraltro ha trovato seguito nel massiccio intervento dello Stato nell'economia). Il diritto è una disciplina storico-sociale, mentre l'economia è una disciplina matematico-scientifica.

La cultura economica deve essere inserita tra i saperi fondamentali della scuola del XXI secolo, come componente essenziale per l'inserimento sociale e lavorativo del cittadino in una società ad economia di mercato e ad industrializzazione avanzata.

Conoscenze e capacità

Risulta particolarmente delicato definire nel loro complesso i saperi fondamentali che debbono caratterizzare la nostra scuola, tanto più in uno scenario in cui cresce la multiculturalità e diventa sempre più difficile individuare un nucleo di valori comuni. Appare comunque evidente il superamento di un modello «enciclopedico» del sapere. Occorre abbandonare con coraggio (sa-

pendo che molte resistenze apparentemente culturali nascondono le esigenze delle «corporazioni scientifiche» di appartenenza) una concezione sommativa e frammentata del sapere. Questa è superata almeno quanto la catena di montaggio. La sfida che si apre è quella di stabilire i modi e i luoghi dell'equilibrio ottimale tra saperi fondamentali e capacità operative che la scuola deve essere in grado di trasmettere.

Da questo punto di vista le imprese chiedono alla scuola di sviluppare nei giovani:

- conoscenze linguistiche e logico-matematiche;
- padronanza dell'inglese e degli strumenti informatici;
- capacità relazionali;
- capacità diagnostiche (reperire, trattare e utilizzare dati);
- capacità decisionali;
- capacità di analisi e di sintesi delle situazioni;
- capacità di risolvere i problemi;
- capacità di adattarsi a nuove esperienze;
- capacità di comunicare chiaramente.

L'insieme di queste conoscenze e capacità sono ottenibili solo differenziando e migliorando gli stili di apprendimento e le modalità di insegnamento (forme di apprendimento moderne, didattica attiva, diffusione dello stage come esperienza formativa).

La formazione scolastica dovrebbe dotare gli studenti di strumenti critici, di conoscenze e di stili operativi in grado di esercitare con piena consapevolezza i diritti di cittadinanza e di migliorare le loro chances di successo professionale.

15 MARZO 1997

Clotilde Pontecorvo

Secondo il tuo suggerimento alla ultima riunione della Commissione per la revisione dei programmi, cerco di inviarti un breve appunto che si presenti come sorta di emendamento al tuo testo scritto, distribuito il 4 marzo.

1. Gli scenari sociali

1.1. mi suona strano «l'identità internazionale»: è nazionale o non sarebbe meglio dire «culturale», dato che di «nazione» abbiamo sempre avuto poco.

1.3. aggiungerei o farei 1.4: il nesso tra scuola e mondo del lavoro di pone assai al di là della formazione preprofessionale e dell'orientamento (che è pure significativo e composito); oggi riguarda soprattutto la necessità di utilizzare a scuola le forme dell'apprendere che sono proprie del mondo «fuori della scuola»: la dimensione sociale e di gruppo, la necessità di servirsi di supporti diversi e di tecnologie, il carattere concreto dei problemi, la verifica data dal prodotto, dal piano, dal progetto. Bisogna pensare ad attività operative-creative che diano risultato (tipo giornale elettronico nella scuola di base, teatro, gruppo musicale nelle fasi successive).

Rispetto a 2 (*le coordinate*) aggiungerei:

– 2.3: guardarsi dalla tentazione di aggiungere nuovi contenuti e/o nuove discipline (o allungare l'orario!); pensare di articolare il curriculum tra il poco obbligatorio – e in gran parte uguale

per tutti in rapporto ai livelli scolastici – e le scelte opzionali, alcune anch'esse obbligatorie (tra alternative date) e altre del tutto libere e aggiuntive, ma offerte dalla scuola (quali lo studio di uno strumento musicale, di una tecnica artistica particolare, di fruizione/costruzione ipermediale) che possono anche avere una valenza di orientamento preprofessionale.

Quanto agli *spazi culturali* (Punto 3), aggiungerei:

– al punto 3.2: particolare attenzione agli usi funzionali più diversificati sia della lingua parlata sia della lingua scritta; familiarizzazione con diversi generi di discorso parlato e scritto, che può essere iniziata presto (nella scuola di base, ma che va continuata e approfondita); autonomizzazione ma non sganciamento dalla «letteratura» intesa però in senso lato, in cui trovino posto tanti e diversi tipi di testi, inclusi quelli scientifici, storici, morali, e giornalistici, perché la lingua si impara e si pratica attraverso i testi che si leggono (e si interpretano) e quelli che si producono (qui cambiamento radicale delle tradizionali pratiche di scrittura);

– al punto 3.3: inserire la dimensione storica ed epistemologica nell'insegnamento delle scienze fisico-naturali (tenendo presente che è comunque un «apprendere dal testo» alla scuola superiore, mentre nella scuola di base c'è più spazio-tempo per il laboratorio), anche per sottolineare la persistenza del senso comune scientifico che è radicato nel linguaggio, che è trasmesso dai media e che può essere (in parte) «attaccato» attraverso simulazioni multimediali, ma va comunque conosciuto.

Inserirei (forse dopo questo punto) un nuovo 3.4:

– dare spazio a quelle «scienze sociali» che danno agli studenti gli strumenti per intendere il funzionamento del mondo attuale (a titolo di esempio, la produzione e il consumo, il sistema fiscale, i mercati finanziari, il PIL, il deficit e l'inflazione, cose di cui si parla sempre e che dominano la vita di tutti). Senza dire di quelli che servono a «comprendere se stessi e gli altri»; la personalità, la cultura, il linguaggio, la comunicazione e i suoi strumenti (in particolare i media). Poiché di nuovo si tratterebbe di tante discipline, la proposta è di un insegnamento delle scienze sociali a

blocchi tematici che ruotano intorno a diversi rapporti: natura e società, economia e società, potere e società, cultura e società.

Anche in questo caso va preso in carico il «senso comune» affinché non riemerge dopo l'insegnamento.

Qualcosa di analogo a mio parere andrebbe pensato per le scienze fisico-naturali, non solo per la scuola dell'obbligo o ciclo di orientamento, ma anche per la parte comune del curriculum successivo. Su questo la parola agli esperti. I quadri disciplinari sistematici (e completi) servono solo al livello superiore.

Uno spazio culturale importante è quello dell'insegnamento della storia. Due rischi da evitare: mantenere il necessario e vincolante impianto storicistico di tutti i nostri attuali programmi umanistici; intendere la storia solo in senso politico e fondamentalementale *événementielle*. Ci vuole un profondo ripensamento che non riguarda solo la periodizzazione in rapporto alle classi scolastiche (con il Novecento alla fine). Ci sono tanti «tempi». E soprattutto ci sono trasformazioni culturali importanti che riguardano l'arte, la letteratura, la storia della mentalità, la musica. Insomma mi pare che l'insegnamento della storia si debba allargare o integrarsi ad altre dimensioni, soprattutto favorendo lo sviluppo di una dimensione critica (se ci sono prodotti da interpretare). Credo insomma che sia un nodo: se mantenere tante «storie» (arte, pensiero, musica, ecc.) o se puntare a una qualche integrazione.

E la questione della ciclicità va ripensata ma non respinta decisamente (ci sono diversi livelli di comprensione).

Come? Il metodo è il «messaggio». È da ripensare bene. Ma si potrebbe intanto abbandonare l'idea che c'è un libro che contiene tutta la storia di un'epoca? Come modificare gli strumenti di studio? Quale/quali libri o altri materiali agli studenti? Qui ci vuole un radicale rinnovamento metodologico, in cui le tecnologie multimediali, come sollecitazione (costruire o «nutrire» un ipertesto) o come fonte (ricerca in internet o simili) possono costituire validi strumenti.

Quanto alla filosofia – positiva specificità della scuola italiana se fatta bene – non vedo affatto l'estensione della attuale storia della filosofia alle scuole non liceali. Bisogna pensare ad altro, che sia valido per tutti e non prima dei 15-16 anni comunque (come è ora) ma che vada bene anche per gli attuali tecnici e professionali:

analisi di scelte e questioni etiche, di argomentazioni politiche, di evidenza empirica e logica. Anche qui bisogna ragionarci bene, per vedere che cosa è possibile fare con i giovani di questo generazione e che serva alla costruzione delle loro identità.

Scusami se sono troppe cose e se ho troppo argomentato. Ma mi sembrano questioni troppo serie per definirle in modo assertorio.

16 MARZO 1997

Liliana Borrello Sicilia

Ad integrazione del mio contributo, inoltrato dopo l'incontro del Comitato Tecnico Scientifico del 21 gennaio, invio una integrazione con riferimento ai seguenti temi:

AMBIENTE SCOLASTICO

È importante che il giovane veda nella scuola un «luogo amico», molti Istituti, negli ultimi anni, proprio con questo obiettivo, hanno avviato l'anno scolastico con la fase dell'accoglienza che ha consentito agli studenti di conoscere la struttura e di socializzare con i soggetti che ivi si trovano, questo può essere un buon avvio, ma non è sufficiente perché, spesso, risulta una fase isolata rispetto all'attività che si realizza per la restante parte dell'anno scolastico. Per star bene nella scuola gli studenti hanno bisogno di locali ed attrezzature (grossa carenza dell'attuale scuola), ma anche di una didattica che utilizzi metodi diversi, con l'obiettivo di stimolare non solo l'apprendimento ma anche la partecipazione attiva dei giovani. Ci sono diverse esperienze che sdrammatizzano momenti che, per tradizione, sono di tensione didattica; mi viene in mente una realizzazione, ben riuscita, in cui le verifiche d'ingresso, per la comprensione del testo, sono state effettuate partendo dalla lettura di un brano affidata ad un attore.

È importante far comprendere ai giovani che la scuola non è un posto avulso dalla società, ma che di questa fa parte, perché

ciò non si sostanzia in un enunciato che non ha corrispondenza nella pratica, la scuola, che fa parte del territorio, dovrebbe essere aperta al territorio e creare spazi di comunicazione e confronto, dovrebbe guidare i giovani a:

- conoscere il proprio territorio ed i «Beni Culturali» che ivi si trovano e ne documentano la memoria storica;
- conoscere e tutelare l'ambiente, nella posizione di chi tutela il proprio patrimonio ed il proprio ambiente.

Acquisito il metodo il giovane possiede gli strumenti per procedere autonomamente in spazi più ampi.

Tutto ciò senza prevedere nuove «discipline», ma realizzando progetti in cui tutte le discipline si integrano e vivono in funzione di un progetto da sviluppare.

STATUS DI CITTADINO

Da tale appartenenza scaturiscono valori, diritti e doveri, sui quali è importante richiamare l'attenzione dei giovani per produrre la consapevolezza e la condivisione, spesso hanno poca attenzione al valore morale del proprio operato e al contesto sociale in cui vivono, all'importanza delle competenze acquisite, che sono anche strumenti per difendere i propri diritti e per essere consapevoli dei propri doveri. Probabilmente anche piaghe sociali come l'evasione fiscale potrebbero essere ridimensionate, se la scuola trovasse spazi per dimostrare ad esempio con simulazioni i danni prodotti dall'evasione sulla collettività e quindi, in definitiva, anche su se stessi.

STATUS DI LAVORATORE

È importante trasmettere al giovane la «cultura del lavoro», farne comprendere il valore come spazio di auto-realizzazione, irrinunciabile della propria persona, facendo prevalere questo aspetto su quello che in genere è emergente «il lavoro come mezzo per produrre ricchezza e diventare manager», messaggio che

crea false attese e non considera una realtà emergente in cui esiste un grosso spazio per riconoscere il merito e la qualità del lavoro, anche per quello fornito dalle persone che non occupano posizioni manageriali. Tra i giovani sta consolidandosi una cultura individualista del lavoro, inserita in un contesto in cui il giovane cerca un proprio spazio, che riconosca e valorizzi la propria individualità; questa tendenza dovrebbe essere supportata dalla scuola perché i dati della nostra economia, ma anche quella di altri paesi, ci comunicano che bisogna muoversi valorizzando l'auto-imprenditorialità e la gestione autonoma delle proprie competenze.

A tal fine la scuola dovrebbe trasmettere ai giovani le competenze di base che consentano loro:

- di muoversi nei diversi ambiti, ma anche di poter accedere a saperi specializzati;
- di comprendere il sistema e collocarsi in esso come una componente essenziale;
- di essere in grado di sviluppare, gestire e portare a compimento gli impegni assunti;
- di avere una professionalità flessibile, in grado di acquisire competenze successive, risalire alle fonti, comprendere i mass media in generale ed in particolare quando trattano di economia e comunicano in lingua inglese, di selezionare le informazioni e di utilizzarle per vivere gli eventi e non subirli.

Vittorio Cogliati Dezza

CONTRIBUTO PER IL PROSEGUIMENTO DEL LAVORO

Provo a riportare nello schema proposto da Maragliano alcuni spunti, come raccomandatoci dal nostro coordinatore, in forma sintetica, limitandomi nelle argomentazioni, per le quali rinvio al testo già da me presentato o ad eventuali ulteriori contributi, qualora lo si ritenesse utile.

Prima di entrare nel merito dello schema vorrei esprimere alcune impressioni ed osservazioni a proposito della nostra discussione.

La prima impressione (confermata anche dall'ultima discussione sulle scienze) è che stia prevalendo l'idea che la scuola da riformare sia sostanzialmente la scuola superiore e che compito della Commissione sia definire i «saperi disciplinari» che debbono trovare prioritariamente collocazione in quest'ordine di scuola, piuttosto che i «trend culturali del futuro», come richiestoci dal Ministro. Per rispondere al compito è invece importante, secondo me, individuare soprattutto le «competenze trasversali», quelle necessarie ad affrontare la società complessa del futuro (come ricordato anche da Callieri), e i «campi di significato», secondo l'indicazione della Pontecorvo, a cui cooperano diverse discipline e diverse modalità di lavoro educativo. Mentre spesso, parlando di «fondamentali» si finisce per parlare di economia, di cultura classica, di lingua straniera, di '900, etc., cioè di contenuti, di saperi definiti e definitivi, piuttosto che di quella «mappa delle strutture concettuali e culturali di base», già oggi indispensabile e che ancor di più lo sarà per il cittadino del XXI secolo, quali complessità, sistema, relazioni, mondialità, diversità, localismo, evoluzione, comunicazione, partecipazione, responsabilità, ..., senza le quali la capacità di capire e prendere decisioni (Callieri, Tagliagambe), la capacità di prevedere (Rimbolzi), la capacità di orientarsi (Tonini), la capacità di innescare processi successivi di integrazione semantica, socializzante e lavorativa (De Rita), la capacità di acquisire una cultura dell'autoimprenditorialità (Borgomeo), viene di nuovo proiettata e delegata fuori della scuola. (Detto ciò ovviamente rimane del tutto aperto il problema di indicare quali siano queste strutture/competenze e come si costruiscano, attraverso quali percorsi educativi, quali metodologie, quale organizzazione della

scuola e quale formazione dei docenti, senza escludere le competenze di base linguistiche e logiche, coniugate con le innovazioni tecnologiche e comunicativo-culturali).

La seconda impressione, intrinseca alla prima, è che si dia per scontato che il compito della scuola si risolva tutto nel rapporto d'aula, visto ancora come rapporto tra chi sa e chi non sa, tra chi parla e chi ascolta, in una visione esclusivamente «trasmissiva» dei processi di apprendimento ed acculturazione. Mentre la scuola reale, in molti contesti, è già molto più avanti. E certamente per costruire la mappa di cui sopra occorre pensare a processi educativi articolati secondo modalità di lavoro e contesti di apprendimento che debbono continuamente rompere i «confini dell'aula». Mi risulta difficile, infatti, pensare a tutto ciò senza avere, nella nuova flessibilità organizzativa prevista dal «Riordino dei cicli», uno spazio dedicato alla ricerca su problemi aperti, realmente presenti nella vita dei ragazzi, nel loro ambiente di vita, per «provarsi» sul terreno della metodologia della ricerca, della responsabilità delle scelte, del saper prendere decisioni in itinere, del provare a realizzare soluzioni. In altre parole uno spazio in cui coltivare quell'insieme di competenze che vanno sotto il termine di «qualità dinamiche». Competenze che certo non vengono garantite nell'ambito della sola trasmissione dei saperi disciplinari.

Se come dice Borgomeo la scuola deve costruire soprattutto la cultura dell'autoimprenditorialità e della responsabilità, non è questione di secondaria importanza se la Commissione discute dei nuovi contenuti da trasmettere o delle nuove competenze da costruire.

Vengo ora allo schema propostoci.

Ritengo sia utile, nel documento finale, far precedere i tre punti, proposti da Maragliano, da un'indicazione sintetica di quale debba essere oggi la finalità socialmente condivisa del sistema formativo, in grado di indicare un criterio per scegliere le competenze fondamentali per il prossimo futuro e la loro «ragion d'essere».

C'è bisogno di uno slogan altrettanto efficace quanto l'ormai desueto «Insegnare a leggere scrivere e far di conto», in grado di dare un'anima alla modernizzazione del sistema (considerando che la modernizzazione del sistema non può limitarsi ad ampliare i codici di base, aggiungendo i codici iconici, musicali e le tecnologie informatiche), per far capire in forma immediata cosa do-

vranno imparare bambini, giovani ed adulti, per saper interpretare, per saper scegliere ed agire in un mondo complesso. Uno slogan capace di indicare su quale strada si sta mettendo il sistema e di motivare i soggetti che vi operano.

Ciò che dobbiamo comunicare in modo sintetico è che abbiamo bisogno di «una scuola capace di futuro». Una scuola che costruisca mentalità aperte e dinamiche, in grado di evolvere con l'evoluzione della società, una capacità che deve essere del sistema, degli studenti, dei docenti. Per il sistema ciò vuol dire garantire la flessibilità e l'evoluzione insieme al contesto sociale, in modo da continuare a costruirsi con e nel futuro (tale funzione non può essere assolta solo dall'autonomia, perché coinvolge radicalmente i processi di costruzione dei saperi e l'organizzazione del sistema dei saperi). Per gli studenti vuol dire tornare ad aver fiducia che la scuola sia utile per il proprio futuro e non sia più un mondo separato da quella realtà con cui si scontrano tutti i giorni. Per i docenti vuol dire acquisire una «competenza evolutiva», di ricercatori piuttosto che di trasmettitori, ed un nuovo ruolo sociale.

Lo slogan ha poi bisogno di essere supportato dall'indicazione di alcune competenze trasversali, come fili conduttori che si dipanano lungo tutto il percorso formativo, capaci di motivare le scelte didattiche, le metodologie di lavoro e la selezione dei saperi.

Tra queste mi sembra essenziale che la scuola del futuro sappia costruire la capacità di «prendere decisioni in condizioni di incertezza», come una delle competenze più importanti per chi vuole essere nei processi evolutivi del mondo contemporaneo, dato che l'«incertezza» è la condizione epistemologica ed esistenziale che condiziona nel mondo contemporaneo il mondo dei saperi come quello delle scelte.

Un'altra competenza che mi sembra necessaria è la capacità di cogliere relazioni di coerenza tra conoscenze – valori – comportamenti e di divenire consapevoli della responsabilità delle scelte.

Inoltre mi sembra necessario che a scuola si capisca (attraverso attività, non solo attraverso saperi) che non si può essere cittadini del mondo o dell'Europa (ed essere capaci di muoversi nel villaggio globale) senza sentirsi parte attiva della propria comunità locale, senza sentire le proprie radici e la propria appartenenza.

Nei tre punti indicati inserirei i seguenti spunti.

1. Gli scenari sociali:

1.4. la crisi di aspettativa nel futuro, che sta creando effetti devastanti sul piano dei valori, della convivenza e dell'uso delle risorse ambientali;

1.5. la separatezza in cui la scuola vive, non solo rispetto ai grandi trend culturali, ma anche rispetto ai processi di socializzazione nella propria comunità, dove quasi mai la scuola è percepita come risorsa locale, il cui rapporto forte con la comunità locale è funzionale alla crescita civile, professionale e culturale della comunità stessa;

1.6. la partecipazione e la formazione alla cittadinanza attiva (non riducibili ad una riedizione degli Organi Collegiali) non sono un «optional democratico», ma sono parte costitutiva di un tessuto sociale e culturale capace di creare nuovo lavoro;

1.7. la capacità di orientare le proprie scelte per garantire il soddisfacimento dei bisogni delle generazioni future.

2. Le coordinate di una nuova scuola:

2.2. inserirei in questo punto che la relazione affettiva e cognitiva riguarda anche il rapporto con il proprio territorio;

2.3. aggiungerei che è necessario un ripensamento epistemologico delle discipline, che sia coerente con la costruzione di un approccio sistemico ai problemi e della capacità di riconoscere le relazioni;

2.5. l'esigenza di creare un «senso di appartenenza» alla propria comunità, nazionale e locale, non come esclusione e separazione, ma come processo di identificazione (Crespi) personale e collettiva nella più complessa identità culturale europea, anche per superare la percezione della res publica come res nullius (fenomeno particolarmente evidente in campo ambientale e della civile convivenza);

2.6 la necessità di dare spazio istituzionale alla ricerca ed alla progettualità, consentendo anche un più fruttuoso rapporto con il territorio e la comunità locale (Area di Progetto).

3. Gli spazi culturali della scuola:

3.10. assume rilievo nel XXI secolo la questione della sostenibilità ambientale dello sviluppo, che non si risolve nella pianificazione economica, perché la questione ambientale è un

complesso intreccio di elementi scientifici, di innovazione tecnologica, di mentalità e di cultura, di capacità di cogliere le relazioni oltre i diretti nessi causali e di avere una visione sistemica, di individuare le coerenze tra conoscenze, valori e comportamenti, di cogliere i nessi tra locale e globale, tra presente e futuro;

3.11. la costruzione di un'identità nazionale nella dimensione europea.

Aggiungerei infine un punto che riprenda le questioni accennate in premessa:

3.12. Le competenze fondamentali coerenti con gli obiettivi indicati in premessa non sono iscrivibili in nessuna disciplina e non si esauriscono in una nuova gerarchia di saperi, ma richiedono necessariamente di mettere in campo, in modo complementare, alcune dimensioni:

- capacità di costruire le conoscenze in modo che i saperi non appaiano come un sistema chiuso e definitivo, ma come un processo aperto ed autopoietico (in questa prospettiva occorre non solo un rinnovamento della didattica delle discipline, ma anche una revisione epistemologica dei loro statuti, qui la centralità del '900);

- capacità di essere (e sentirsi) cittadino attivo, partecipe e responsabile;

- capacità di impostare, organizzare e realizzare ricerche su problemi concreti, aperti, dalle molteplici soluzioni, attraverso la realizzazione di progetti trasversali;

- capacità di riconoscere relazioni e di concepire fenomeni ed avvenimenti in una dimensione sistemica, andando oltre il nesso aggiuntivo «e».

Aprirei infine un quarto punto sulla formazione dei docenti e sul fatto che la risorsa docente è fattore limitante per il successo di qualunque operazione riformatrice.

In questa prospettiva va sottolineato che la competenza del docente non è riducibile alla trasmissione di saperi in altre sedi definiti, quanto piuttosto è una competenza di ricercatore, capace di progettare e di gestire percorsi di ricerca su problemi aperti, su domande legittime. Per far ciò, come dice Pontecorvo, occorre ridare «il gusto» ai docenti del proprio lavoro, un lavoro non ripetitivo, partecipato, se vogliamo che la scuola educi alla partecipazione ed alla cittadinanza attiva.

Maurizio Nichetti

Mi ha molto impressionato l'efficace sintesi con la quale, nella riunione del 4 marzo, il professor Ginzborg ha esposto i punti a suo avviso importanti nell'educazione scolastica di un giovane: deve saper scrivere, parlare almeno due lingue straniere, avere capacità di 'progettare' e saper essere sintetico per poter comunicare tutto questo anche alla tastiera di un computer. Dopo aver molto parlato dei 'fondamentali' su cui basare l'insegnamento, aver discusso se fosse più importante studiare il '600 o il Medioevo europeo, Ginzborg ci ha ricordato che oggi, alle soglie del 2000, saper comunicare in modo semplice, conciso e in più lingue è sicuramente molto utile, forse indispensabile.

Solo 97 anni fa l'uomo non sapeva volare, si muoveva in carrozza, accendeva candele, andava alle fiere di paese per stupirsi davanti ad un fenomeno da baraccone come quello delle prime immagini in movimento proiettate su un lenzuolo. Poi è iniziato il '900.

In 97 anni il mondo si è rimpicciolito all'improvviso. In poche ore si può raggiungere l'America, si è accesa la luce, si è sbarcati sulla Luna... auto, telefono, televisione, computer hanno modificato i nostri concetti di spazio e di tempo. Un mondo sempre più a portata di mano è attraversato, in tempo reale, da immagini, notizie, parole, affari che lo avvolgono facendolo assomigliare a un grande paese, una grande piazza dove tutti possono passeggiare: un grande, unico, territorio da vivere.

Le invenzioni del '900 hanno bruciato sul tempo intere generazioni.

Pochi anni e abbiamo dovuto cambiare lavori, metodi, ritmi e pensieri.

La fantascienza degli anni '50 è stata ridicolizzata dall'attualità di oggi.

E in tutti questi anni la scuola come ha reagito?

Non penso ai programmi: non sono in grado di analizzarli, né di giudicarli. Non saprei limare un corso di storia, sfoltire un manuale o decidere a che livello spingere lo studio dei classici. Quando mi chiedo come ha reagito la scuola penso a come si è confrontata con i nuovi mercati del lavoro, le nuove professioni, i

nuovi strumenti che permetteranno ai giovani di oggi di essere attivi oltre il 2000!

Giovani giustamente affascinati dal nuovo, giovani che non conosceranno frontiere, che si dovranno confrontare con culture diverse, giovani per i quali lo spazio e il tempo non saranno limitazioni d'attività.

Giovani nati nell'era delle autostrade informatiche che non sanno nemmeno immaginare come, solo qualche decennio fa, un viaggio in America fosse un'avventura, il parlare in italiano un segno di distinzione in una società che si accontentava di vivere all'interno della propria regione, del proprio paese, del proprio dialetto.

La scuola dell'alfabetizzazione, la scuola che doveva uniformare la cultura e la parlata degli italiani, oggi è stata sostituita da un mare di immagini e di parole che vengono rovesciate in ogni casa da televisioni, giornali, pubblicità. E così tutti sembrano sapere tutto, essere informati su tutto, mentre, in realtà, stanno perdendo capacità di analizzare, sintetizzare, interpretare in proprio. L'esplosione abnorme dei massmedia di comunicazione a cui abbiamo assistito impotenti negli ultimi trent'anni, è stata la vera rivoluzione che ci è entrata nel cervello.

Segno di una cultura futura e punto di partenza obbligato per i cittadini di domani sarà quello di non accontentarsi delle informazioni, ma andare oltre, saperle leggere, valutare, scegliere, criticare; utilizzarle per i nostri fini, piegarle ai nostri progetti.

Il sapere enciclopedico è diventato irraggiungibile in una sola vita. Leonardo oggi non potrebbe essere, nello stesso momento, scienziato, medico, pittore, architetto, ingegnere... risulterebbe un tuttologo eccentrico buono, al massimo, per qualche talk show televisivo!

Il mondo si è rimpicciolito, ma i saperi si sono dilatati a dismisura.

La cultura enciclopedica del singolo è stata sostituita dalle banche dati, da raccolte di informazioni sconfiniate che dobbiamo saper consultare.

Da qui la necessità di avere doti di analisi, di sintesi, doti di progettualità creativa per andare oltre le nozioni già esistenti. Questo non per fare nuove scoperte scientifiche, ma, più sempli-

cemente, per scoprire nuove professioni o solo un modo nuovo per vivere quelle vecchie, ricercare nuovi stimoli per allontanarsi da frustrazioni tipiche di chi si sente di un'altra epoca.

Un modo nuovo di essere studenti, ma anche insegnanti.

Questi ultimi vent'anni, solo un quinto del '900, sono passati in un baleno, ci hanno fornito tecnologie, possibilità fantastiche... e, forse per la prima volta nella storia dell'uomo, tutto ciò ha raggiunto prima le nuove generazioni dei loro insegnanti. Ha scavalcato il sapere tradizionale utilizzando tecniche che richiedevano cervelli meno affollati di nozioni, più istintivi.

Oggi la società dell'informazione è entrata prepotentemente nella vita dei giovani con i suoi miti, il suo consumismo, l'overdose di notizie sempre più incredibili, alla continua ricerca di un'attenzione sempre più difficile da catturare.

La lotta all'audience, non riguarda solo i canali televisivi!

La pubblicità trasmette mini messaggi di 15/30 secondi attraverso inquadrature che impressionano la retina dell'occhio per frazioni di secondo e il pubblico, i giovani, non perdono un messaggio. Questa, che piaccia o no, è la velocità con la quale dobbiamo confrontarci, è la sintesi passiva alla quale i giovani sono esposti, è la superficialità che dobbiamo quotidianamente affrontare, combattere, sconfiggere.

La scuola, se vuole essere una scuola di successo, se vuole vincere l'attenzione dei giovani, non può ignorare questi linguaggi.

La scuola non può illuminare ignorando la luce elettrica, non può parlare del mondo senza volare, parlare al mondo senza lingue moderne, vive: non può insegnare a comunicare in un'epoca in cui la comunicazione è parte integrante della nostra cultura.

Per tutto quanto esposto credo che il rinnovamento della scuola non debba essere considerato semplicemente un rinnovamento di programmi, ma anche un rinnovamento dei linguaggi con i quali questi programmi vengono presentati ai ragazzi. Metodi e linguaggi più ricchi, visivi, informatici, multimediali, spettacolari, divertenti utilizzati solo per aprire la porta al cervello e in cervelli aperti sarà più facile poi depositare anche nozioni e saperi tradizionali. La scuola deve riuscire a catturare l'attenzione in modo nuovo per potere comunicare poi verbalmente, ad una classe conquistata, i 'fondamentali' che tanto ci stanno a cuore.

Questa ridefinizione di un metodo, questa attualizzazione della didattica, alla fine, rappresenta anche una grande riqualificazione del ruolo dell'insegnante. Un corpo insegnante demotivato, frustrato, indispettito non troverà mai le parole giuste per entrare in sintonia con gli allievi.

Una riqualificazione del ruolo non può essere decisa per decreto legge, non si può limitare ad un aumento di stipendio, non può sperare in miracolosi corsi d'aggiornamento. Una riqualificazione del ruolo deve attingere a nuovi strumenti per rendere più efficace il loro insegnamento, gli insegnanti devono essere incuriositi dal nuovo come i loro ragazzi, devono accettare di parlarne, di discutere, di ascoltare sapendo poi tirare le fila di un ragionamento, di un trimestre, di una mattinata riportando il caos dell'oggi ad una interpretazione che osserva, studia, impara dal passato, dalle materie tradizionali, dai temi classici. Non è facile: è più semplice svolgere un programma da p. 42 a p. 186, ma oggi non basta più. Non basta agli allievi, ma non basta neppure agli insegnanti. In ogni professione la noia, la frustrazione, l'insoddisfazione nascono dalla sterile ripetitività di gesti e parole. Se in alcuni lavori questo è difficilmente evitabile, nella scuola è un delitto sentirsi condannati a ripetere tutta la vita le stesse lezioni a classi e generazioni sempre più distratte. Questa distrazione, questo disinteresse, non è un peggioramento dei ragazzi, è il mancato adeguamento dei linguaggi di comunicazione. Essendo poi difficile tenersi al passo coi tempi in una società che sta correndo in molte direzioni, il modo migliore per un insegnante di tenersi vivo, aggiornato, interessato al proprio lavoro è proprio quello di parlare con i suoi ragazzi, con la sua classe.

Tanto meno l'insegnante capisce i suoi allievi, tanto più si sente lontano dai loro discorsi, dai loro interessi, dai loro gusti e tanto più deve essere interessato a parlare con loro, deve sollecitarli, farli esprimere, dialogare per conoscerli meglio. In questo modo le ore passate a scuola possono diventare un vero, continuo, utile scambio di esperienze.

Gli insegnanti devono trasmettere ai giovani i loro saperi. I ragazzi possono trasmettere agli insegnanti il loro entusiasmo giovanile, la loro freschezza, la loro voglia di nuovo.

Non si può fare una circolare ministeriale con questi contenu-

ti, ma è la direzione che si deve intraprendere se si vuole risolvere il problema della comunicazione tra chi insegna e chi deve imparare: il problema di una scuola che deve insegnare a ragionare.

Se gli insegnanti sono sordi a questa curiosità di nuovo, non potranno pretendere molto dal loro lavoro. Se la porta del cervello di un ragazzo non si apre, se la sua attenzione ogni mattina non viene conquistata, nessuna classe, nessun giovane sarà mai stato aiutato a raggiungere un sapere consapevole. Perderemo per strada forze preziose, le avremo abbandonate a quella grande superficialità collettiva che li sorprenderà adulti inconsapevoli, passivi spettatori, ingenui consumatori, deboli cittadini, vittime di chi, da tutto questo, ci ha sempre guadagnato.

Alla luce di quanto detto credo sia indispensabile cercare di integrare in una quotidiana attività didattica metodologie, linguaggi e tecniche prese direttamente dalla vita di tutti i giorni, dal nostro vissuto di cittadini, spettatori, uomini alle soglie del nuovo millennio. Il tutto con una libertà di decisioni e scelte non obbligate, ma decise in base alle esigenze contingenti di ogni classe. Nello stesso tempo, mentre il metodo va lasciato all'iniziativa personale in una vasta gamma di possibili, interessanti, nuove varianti, con integrazioni e stimoli originali, sui programmi, invece, credo occorra mantenere direttive più precise, bisogna indicare degli obiettivi, dei risultati, che a fine anno ogni insegnante e ogni allievo dovrà raggiungere, per salvaguardare una cultura e una tradizione che non va cancellata in nome della modernità. Programmi precisi e libertà di metodo, obblighi determinati e percorsi d'apprendimento più vari, spontanei, integrati e formulati su una varietà di linguaggi più in sintonia con i nostri tempi.

Nessuno contesta l'importanza di un periodo storico o di una lingua morta, ma ci si può arrivare dalla lettura di un articolo, dall'analisi di un telegiornale, dall'utilizzo di un CD Rom, dalla visione di un film, dall'ascolto di un concerto, in altre parole partendo dall'osservazione della vita, dall'utilizzo di quei linguaggi in cui i ragazzi sono immersi, non sempre in senso positivo. Anche l'osservazione di un banale spot pubblicitario può aprire un discorso sull'uso e l'abuso degli stereotipi, sul commercio di ogni tempo, sui suoi mezzi di promozione, sulla manipolazione dell'immagine, sulla nascita di uno status symbol, su quali erano

gli status symbol nelle varie epoche e, ancora, può essere una lezione di economia, un ragionare sulla domanda e sull'offerta, sull'ingenuità di chi quello spot si limita a guardarlo passivamente, mentre dentro gli crescono nuovi bisogni... La scuola parlerà del quotidiano e il gioco sarà valido anche seguendo un percorso opposto. Da riflessioni più strettamente didattiche saper ricavare quegli strumenti di analisi per decodificare un articolo di giornale, una fiction televisiva, un effetto speciale cinematografico. La scuola come palestra di un sapere che deve aprire gli occhi agli spettatori di domani, come un insegnamento in grado di attivare le chiavi critiche per saper guardare, saper leggere, saper ascoltare tutto quello che i satelliti delle telecomunicazioni ci vomiteranno nelle case nei prossimi anni.

A questo punto è chiaro che se si parla di programmi, manuali, pagine, date, avvenimenti, saperi tradizionali e collaudati, siamo ricchi di esperti, consigli, proposte. Se cerchiamo di addentrarci in applicazioni di nuovi linguaggi, metodi, utilizzo di nuovi strumenti tutto è più confuso, meno collaudato. Ecco un buon motivo per dirigere i nostri sforzi nell'approfondimento di questi argomenti, non per decidere e imporre, ma per aiutare i docenti, orientarli, facilitare a loro un compito non facile, fornire delle idee, dei cataloghi di argomenti, di mezzi, di strumenti in qualche modo riconducibili alle loro discipline tradizionali.

In quest'ottica credo non sia sbagliato aver sollecitato il parere di professionalità non strettamente legate al mondo della scuola. In una scuola in cui si deve saper comunicare anche l'esperienza di chi fa spettacolo può tornare utile.

Solo a titolo di esempio e limitando le mie riflessioni al campo di mia competenza mi permetto di elencare alcuni punti, forse banali, ma certamente quelli da cui mi sentirei di partire per un utilizzo costruttivo del cinema in orario scolastico, per un inserimento utile dell'audiovisivo all'interno della pratica didattica.

- Il cinema non deve essere utilizzato per formare registi e attori, ma spettatori meno superficiali, meno ingenui, più attenti.

- Il cinema non deve diventare una nuova materia fine a se stessa, ma essere utilizzata come supporto e introduzione a materie tradizionali.

– Il cinema non deve essere affidato a insegnanti cinefili, ma diventare uno strumento che ognuno può utilizzare finalizzandolo come vuole.

– Il cinema, non deve essere confuso con la storia del cinema, ma considerato un linguaggio visivo a volte anche mistificatorio.

– Il cinema è quello che si vede in sala su grande schermo, come un concerto si sente dal vivo, uno spettacolo teatrale lo si incontra in palcoscenico, una partita di calcio allo stadio.

– Il cinema non va confuso con la televisione, che potrà essere oggetto di un analogo e diverso procedimento di strumentalizzazione didattica.

Questi semplici punti dovrebbero evitare che il cinema sia vissuto come l'ennesima materia da studiare seriamente. Il cinema non deve diventare scuola noiosa, ma la scuola deve utilizzare il cinema per iniziare, introdurre, illustrare in modo avvincente argomenti seri...

Su come poter realizzare tutto questo varrebbe la pena di parlare con più calma in altra sede e con contributi professionali diversi, riuscire ad avvicinare al mondo della scuola enti e strutture che il cinema lo trattano, lo presentano, lo distribuiscono. Cercare di aprire la scuola al mondo e non considerare la scuola come mondo a parte. Anche qui lo sforzo maggiore sarà quello di non chiedere sacrifici e impegni in nome dell'istruzione, ma scoprire come lo sconfinato numero di ragazzi in età scolare può essere considerato un pubblico attento e presente, un pubblico da inseguire, da non abbandonare.

Questo è anche un interesse per chi il cinema lo fa e di cinema vive.

Se si riusciranno a individuare interessi comuni, sarà più facile programmare all'interno di un anno scolastico delle occasioni di spettacolo utili per non considerare la scuola solo una fila di banchi da occupare.

Anche questo è un piccolo contributo per cercare di cambiare la scuola.

Imparare a giudicare ciò che si sceglie di vedere e scegliere di vedere in modo sempre più qualificato. Si può cominciare vedendo anche film di pura evasione, se si riesce ad analizzarli e circo-

scriverli nei loro difetti. In una seconda fase sarà più semplice rivolgerci al cinema secondo formule più direttamente didattiche: film storici, biografici, d'impegno sociale, film da classici letterari, film documentari.

Il piacere di scoprire che andare al cinema è anche un modo di studiare, di capire, di ragionare. È in questa seconda fase che ci si può affidare per la proposta di offerte a Istituti pubblici e cine-teche, depositari di filmati più rari, meno commerciali. L'Istituto Luce, per esempio, di comune accordo con il Centro Sperimentale, potrebbe segnalare una serie di titoli da mettere a disposizione ogni anno per il mondo della scuola. Una sorta di scelta facilitata per suggerire agli insegnanti meno motivati o fantasiosi, percorsi audiovisivi didattici prestabiliti. Aiutare i docenti in quella parte del loro lavoro più nuova, indirizzarli verso un'autonomia di metodo che all'inizio può sconcertare i meno intraprendenti.

Ho parlato di cinema per comodità, ma lo stesso criterio di approccio prima divertente e poi finalizzato ad un insegnamento più preciso, può venire applicato a qualsiasi altro settore. Musica, televisione, pubblicità, videogiochi, informatica, sport, attualità sono tutte autostrade su cui cominciare a far correre i cervelli dei ragazzi, attivarne i ragionamenti, stimolarne il senso critico. Una ginnastica intellettuale di cui si avvantaggeranno anche i 'fondamentali' che tanto ci stanno a cuore.

In una scuola così concepita mi piacerebbe che fosse spostata l'attenzione più sulla qualità di un'analisi che sull'acquisizione acritica di nozioni, sono sicuro che si potrebbe aprire un discorso molto serio su cosa è 'vero' e cosa 'finto' nella nostra società. Troppe volte anche un pubblico adulto è portato a considerare più importante ciò che appare di ciò che esiste, perché la società dell'informazione ci ha viziati con un mare di stimoli che ci regala senza chiederci di pensare.

La scuola ha come compito primario quello di far aprire gli occhi ai ragazzi, senza togliere loro una sana fiducia nel mondo, un entusiasmo, un'ingenuità indispensabili ad una vita di scoperte e mai come in questo momento la scuola può essere aiutata in questo dal nuovo, da tecniche e linguaggi così potenti che, se ignorati, possono diventare i più grossi nemici di un sapere consapevole, costruttivo, attivo.

Ti invio una serie di pensiero a finalità redazionale, perché tu possa valutare l'opportunità e i modi di una loro utilizzazione. Per ora sono intervenuto sui punti che mi stanno più a cuore e su cui mi illudo di poter dire qualcosa; se e quando mi verrà in mente qualche altra idea te la trasmetterò. Penso anche di buttar giù un testo «trasversale» come contributo autonomo a futura memoria, ma per questo mi vorrei prendere un po' più di tempo.

1.1. Il rapporto con l'esperienza culturale maturata nelle varie parti del mondo, e in primo luogo in Europa, deve svilupparsi senza rinunciare alla ricchezza che è costituita dalle diversità. Il mondo si aspetta dagli italiani alcune specificità, e la nostra riduzione ad una tipologia già praticata – e meglio – altrove priverebbe la cultura di tutti di contributi che solo noi abbiamo motivo di dare. Quello che conta è produrre cultura legata alla propria tradizione ed al proprio patrimonio con la capacità di dirigerla al consumo da parte di tutti, e non per indirizzarla esclusivamente ad uso interno; dunque una cultura che tenga conto dell'identità nazionale ma sappia dialogare con la scuola e con le esperienze culturali europee e più in generale con il mercato dell'informazione a livello mondiale.

2.1. Il cambiamento del clima didattico può intervenire attraverso una riqualificazione del ruolo docente (cf. punto 3.8) che comporti una diversa e meno frustrante modalità di lavoro, una recuperata credibilità sociale, una più accettabile collocazione economica ma soprattutto una nuova funzione all'interno della scuola. È necessario eliminare l'attuale cumulo di inutili procedure burocratiche, che un sano istinto di sopravvivenza ha ridotto a sciocchi rituali, frustrando le ingenui aspettative dei loro improvvisi inventori, per ridare all'insegnante il gusto dello studio e della ricerca nel suo settore disciplinare, la necessaria credibilità e autorevolezza nei riguardi degli studenti, la serenità nella valutazione.

2.3. Bisogna intervenire presso gli operatori del mercato del libro, che possono introdurre una nuova tendenza a favore di testi non dispersivi. È chiaro che si tratta di una scelta gravosa per

l'editoria, i cui guadagni dipendono dal numero di pagine vendute, ma potrebbe essere compensata dalla scelta di costituire biblioteche di istituto più ricche ed efficienti delle attuali, che sono necessarie se si vuole davvero giungere ad una migliore utilizzazione degli edifici scolastici al di fuori dell'orario delle lezioni e si vuole davvero l'aggiornamento permanente dei docenti, che non può essere affidato a convegni-conversazioni che, anche quando sono animati dalle migliori intenzioni, rischiano di scoprire banalità assai poco utili ai fini della trasmissione della cultura.

3.1. La tradizione classica, o meglio antica, costituisce un patrimonio importante per il nostro paese, anche in termini economici. La gran quantità di beni culturali – e in particolare archeologici – presenti sul nostro territorio, la rilevanza dei Musei, il potentissimo veicolo pubblicitario costituito dalla letteratura greco-latina, nota e apprezzata in tutte le parti del mondo, sono il principale motivo per cui l'Italia è conosciuta, ammirata, visitata. Roma, Pompei, Ercolano e le riprese dell'antico nel Rinascimento, non a caso l'altra grande stagione culturale per cui gli stranieri amano e vogliono conoscere l'Italia, debbono essere coltivate e valorizzate perché continuino a svolgere la loro funzione promozionale. Ma la finalità dello studio dell'antico non è soltanto, per così dire, rivolta all'esterno: è necessario che gli italiani sentano come propri e conoscano i monumenti fra cui vivono per stabilire un proficuo rapporto con il loro ambiente storico e geografico.

Naturalmente il nostro passato greco-latino non dovrà essere necessariamente noto a tutti attraverso la diretta conoscenza delle due lingue: l'approfondimento delle condizioni di vita, delle culture, dei mondi fantastici e istituzionali dei due popoli potrà essere affidato a resoconti in chiave moderna che sappiano utilizzare anche nuovi e novissimi strumenti di comunicazione e aggiornarsi costantemente in relazione al loro rapido invecchiamento: la scommessa sui nuovi linguaggi si gioca soprattutto in questo campo, ed è qui che si dovranno misurare la capacità degli antichisti di produrre alta divulgazione e dei tecnologi di presentare un'immagine del passato capace di sfuggire sia alla polverosità delle rappresentazioni del passato sia alle fuorvianti falsità del cinema americano.

Altro discorso va fatto per uno specifico percorso scolastico destinato alla formazione dei futuri antichisti, che saranno indispensabili in ogni epoca: basti la semplice considerazione che se si lavorasse sempre e solo di seconda mano, nel giro di una cinquantina d'anni non ci sarebbero più persone capaci di produrre traduzioni in lingua moderna aggiornate secondo le esigenze dei tempi e perciò leggibili. Questo percorso classico (o comunque lo si voglia chiamare) dovrà fornire anche la conoscenza delle due lingue antiche, che potrà utilmente maturare a partire dalla fase di orientamento, sotto forma di opzione non vincolante, e proseguire fino al completamento del periodo di scolarità, tenendo comunque presente che la finalità dell'apprendimento delle lingue antiche è tutta e solo nella possibilità che essa consente di accedere direttamente alle due civiltà e, per il latino, nella comprensione storica dell'italiano e quindi nel suo più pieno possesso. Quest'ultimo aspetto suggerisce inoltre di valutare la possibilità di estendere le forme di accesso alla lingua latina anche a percorsi che, senza avere come obiettivo la creazione di competenze nel settore dell'antichistica, puntino alla formazione linguistica ed all'addestramento all'uso dell'italiano scritto e parlato.

3.7. L'apprendimento di un inglese veicolare finalizzato alla comprensione di istruzioni per l'uso ed alla comunicazione quotidiana con persone di altre nazionalità, oltre a rispondere alle esigenze del tempo consentirebbe di ripristinare l'insegnamento nella scuola, come specifiche discipline, delle altre lingue e letterature straniere, ormai marginalizzate: garantita a tutti la conoscenza di un inglese essenziale non letterario, l'apprendimento di un'altra lingua europea a livello scritto aprirebbe da un lato ulteriori possibilità di dialogo in contesti non necessariamente anglofoni (si pensi in particolare alla Francia ed alla sua politica linguistica), dall'altro consentirebbe lo studio della cultura letteraria italiana in un più ampio scenario europeo, indispensabile all'effettiva comprensione dei fenomeni e della loro portata storica al di fuori di ingenui nazionalismi.

3.8. I docenti della scuola italiana sono stati sottoposti, negli ultimi decenni, ad una serie di frustrazioni e ad un processo di dequalificazione che va arrestato se si vuole avere qualche speranza che un intervento di riforma della scuola abbia qualche succes-

so. Nonostante il guasto comunque provocato da reclutamenti tumultuosi e casuali promozioni sul campo, soltanto la loro disponibilità ed un senso di responsabilità decisamente superiore ai riconoscimenti economici hanno consentito di evitare lo sfascio che la disattenzione delle istanze a cui competevano le decisioni o, peggio, alcune loro inopportune e non disinteressate attenzioni avrebbero potuto provocare. Bisogna però rendersi conto che ora si è giunti davvero ad un punto limite, e le ricorrenti minacce di pensionamenti in massa confermano che la disaffezione nei riguardi della scuola ha raggiunto i livelli di guardia. Le cause principali di questa situazione sono facilmente individuabili: richiedere quattro anni di formazione universitaria (ma sappiamo che sono, di solito, molti di più), un paio di concorsi, e quindi l'accesso al mondo del lavoro intorno ai trent'anni, se tutto va bene, per una retribuzione inadeguata e sproporzionata; proporre un ruolo e una credibilità sociali tra i più bassi del pubblico impiego; imporre rituali burocratico-(pseudo)pedagogici lontanissimi da qualunque sensata programmazione con enormi perdite di tempo che potrebbe più opportunamente essere dedicato allo studio ed all'aggiornamento didattico e metodologico; definire un rapporto studenti-famiglie-docenti viziato in partenza dalla sovrapposizione di una logica di mercato, per cui il cliente ha sempre ragione, alla necessità di formare nuove generazioni di cittadini e di professionisti (lavoratori, imprenditori, etc.) sono scogli e strettoie capaci di scoraggiare anche le persone dotate della più apprezzabile vocazione all'insegnamento.

Un richiamo al senso di responsabilità morale e intellettuale dei docenti è senz'altro opportuno e doveroso, come ha già dimostrato l'intervento in questa direzione operato dal Ministro di fronte a notizie di stampa sulla possibile fuga di decine di migliaia di insegnanti dalla scuola; la sua efficacia potrà essere maggiore se lo si saprà accompagnare con atti che ne rendano più credibile la reciprocità, quali uno Statuto della professoressa e del professore, che ribadisca e precisi il diritto all'autonomia didattica, dalla definizione dei progetti di insegnamento alla valutazione della loro efficacia e dei progressi compiuti dagli studenti, o il diritto allo studio qualificato con libri e altri strumenti forniti dall'amministrazione scolastica.

18 MARZO 1997

Franco Crespi

ASPETTI DEL PROBLEMA DELLA RIFORMA SCOLASTICA

Vorrei riprendere e ampliare qui alcuni aspetti già accennati nel mio precedente appunto, tentando di dare alcuni orientamenti concreti sul tipo di insegnamento e sui programmi scolastici.

Il grado di complessità raggiunto dalle società più evolute sul piano economico e tecnico è caratterizzato da quella che Luhmann ha indicato come fenomeno della differenziazione funzionale, ovvero il fatto che, nelle società complesse, i diversi ambiti di significato sono venuti progressivamente autonomizzandosi, dando vita a una serie di sottosistemi, all'interno dei quali si sviluppano forme di agire specifico (cfr. Luhmann, 1983). In questo contesto, la produzione economica, le decisioni prese a livello politico, la regolamentazione legale dei conflitti, l'assistenza sociale, l'educazione, la ricerca scientifica, e via dicendo, debbono ciascuna affrontare dei problemi particolari. Le diverse funzioni non appaiono più gerarchizzate come nelle società tradizionali e ciascun sottosistema fa riferimento a propri principi autoregolativi che non possono essere istituzionalizzati e imposti a livello dell'intera società.

Mentre nelle società tradizionali, l'identità dell'individuo era fondata sul suo stato, ovvero sulla posizione sociale attribuita per nascita all'interno della struttura sociale, nelle società ad alto grado di differenziazione ogni individuo appartiene invece a più sot-

tosistemi (familiare, educativo, economico, giuridico, politico, religioso, ecc.) e viene a costituirsi come individuo privato: il principio delle inclusioni di tutti in tutti i sistemi funzionali viene così a sostituirsi al principio della solidarietà fondata sul fatto di appartenere a un unico gruppo o a un'unica classe. In questo contesto muta anche il concetto di uguaglianza. La società stratificata della vecchia Europa, ha osservato Luhmann, ben conosceva il principio della naturale uguaglianza degli esseri umani, ma tale uguaglianza naturale non appariva come un principio suscettibile di crescita e non era compatibile con la separazione secondo l'ordine delle classi sociali. Nelle società differenziate dell'Europa moderna, invece, l'uguaglianza appare sempre suscettibile di crescita nei confronti delle disuguaglianze esistenti ed è fondata sul carattere unico degli individui.

In questa situazione, aperta a un costante cambiamento, l'individuo deve orientarsi sulla base di un gran numero di modelli di riferimento, talvolta in contrasto tra loro e, lungo tutto il corso della sua vita, deve assumere, di volta in volta, ruoli diversi, a seconda degli specifici ambiti di esperienza e delle attività proprie di ciascun sottosistema nel quale egli si trova ad operare. Diventa così assai più difficile mantenere la propria identità, in un contesto caratterizzato da un alto grado di mobilità spaziale, temporale e sociale.

È questa una delle ragioni per le quali il concetto stesso di individuo è diventato problematico nella nostra cultura, al punto che un autore come Michel Foucault ha potuto annunciare la «morte del soggetto». Nella traduzione del razionalismo moderno, l'individuo era sempre stato concepito come centro autonomo di decisioni e come unità già formata prima di ogni rapporto sociale e di ogni formazione culturale. Nelle loro caratteristiche essenziali di razionalità e di capacità di scelta, gli individui apparivano fondati su una struttura naturale di bisogni comune a tutti: è su questa base che sono venuti sviluppandosi l'utilitarismo e il liberalismo.

La critica che autori come Marx, Nietzsche e Freud hanno rivolto al concetto di coscienza come rapporto immediato e trasparente del soggetto con se stesso, ha posto in evidenza come la coscienza di sé venga formandosi attraverso la mediazione delle

forme culturali e sociali che definiscono l'idea di individuo, conferendogli una identità che viene determinata dal linguaggio e dalle forme di rappresentazione proprie di ogni particolare contesto sociale. Si è così dovuto riconoscere che anche la struttura dei bisogni, lungi dall'essere l'espressione di una pura realtà biologica, viene influenzata in maniera decisiva dagli standards culturali e dagli stili di vita prevalenti nelle situazioni sociali concrete.

Si è posto in tal modo in evidenza che l'individuo è, in gran parte, un prodotto sociale che viene costruendosi all'interno della comunicazione intersoggettiva. Occorre peraltro osservare che l'individuo non è il semplice risultato di un processo di costruzione sociale, in quanto egli conserva una capacità di elaborazione cosciente della sua esperienza di vita e quindi anche una capacità di selezione rispetto alle diverse influenze cui viene sottoposto: la coscienza di sé, pur essendosi formata attraverso la mediazione delle forme simboliche, si configura quindi come capacità di negare le forme di oggettivazione che sostengono la stessa identità individuale e gli orientamenti di valore che costituiscono il riferimento indispensabile dell'agire sociale. La libertà dell'individuo, in questa prospettiva, appare pertanto caratterizzata sia dai processi di identificazione con i modelli forniti dal sistema culturale dominante, sia dai processi di distanziamento rispetto a questi modelli: la libertà può quindi configurarsi in maniera dialettica come capacità di spostamento da una forma di determinazione a un'altra forma di determinazione, diversa dalla prima e, in ipotesi, più confacente alla particolare esperienza vissuta, di volta in volta, dal soggetto.

1. IL PROBLEMA DELL'IDENTITÀ E DELL'APPARTENENZA

Sulla base dei presupposti sopra indicati, deve essere sviluppata l'analisi dei problemi che l'individuo incontra nelle società complesse riguardo alla definizione della sua identità e della sua appartenenza. Questi aspetti presentano infatti la massima rilevanza per quanto riguarda la riflessione sul tipo di formazione che oggi appare più adeguato a rafforzare le potenzialità di auto-realizzazione dei soggetti sociali.

La presenza di un gran numero di fonti diverse di produzione di significati (relativismo culturale, multiculturalismo), i fenomeni di eccesso culturale provocati dallo sviluppo dei mezzi di comunicazione e delle reti informative elettroniche, nonché il moltiplicarsi dei rapporti di scambio in ambito professionale, sociale e politico sottopongono, oggi, l'individuo a una forte pressione, suscitando l'esigenza di ridurre la complessità attraverso il potenziamento della sua autonoma capacità di discernimento critico e di selezione. È solo a questa condizione che egli riesce a mantenere il riferimento alla propria identità e a sviluppare la sua capacità di gestire le contraddizioni che emergono continuamente nelle diverse situazioni sociali e culturali, nonché ad evitare un sentimento di diffuso disorientamento, che spesso provoca, per reazione, la chiusura nel proprio ambito privato o specialistico, compromettendo così la possibilità di una piena maturazione.

Tenuto conto dell'attuale situazione culturale caratterizzata dall'assenza di ogni fondamento assoluto (Dio, natura umana, ragione, leggi della storia, ecc.), la formazione dell'individuo nelle società complesse deve tener presente soprattutto l'esigenza di comprendere la propria identità di essere umano non tanto in riferimento alla propria particolare condizione familiare e sociale, quanto nel riferimento a una condizione esistenziale che, nella sua radice, costituisce una base comune per tutti gli individui, al di là di ogni definizione socio-culturale e prima di ogni elaborazione cognitiva o di ogni rappresentazione. In pratica questo comporta la graduale presa di coscienza del fatto che all'origine della nostra esperienza di vita vi è una comune appartenenza a un ambito affettivo, connesso all'angoscia e all'insicurezza circa il proprio esserci e una comune esigenza di assicurazione attraverso le forme di determinazione fornite all'interno del processo di comunicazione intersoggettiva. A questo riguardo, viene ad evidenziarsi che la dimensione costitutiva del rapporto con l'altro è presente a due distinti livelli: in primo luogo, l'essere umano come tale, prima di ogni qualificazione storico-culturale, si trova nella comune situazione esistenziale caratterizzata dalla riflessività (autocoscienza) e quindi dall'insicurezza derivante dalla perdita di un rapporto immediato con la propria base istintuale; in secon-

do luogo, l'esigenza di ricorrere a forme di mediazione simbolica per stabilire il rapporto con gli altri e le forme della prevedibilità sociale può essere raggiunta solo attraverso la comunicazione intersoggettiva.

Il problema dell'identità individuale e delle forme di appartenenza sociale dovrà quindi essere al centro dell'attenzione degli insegnanti fin dal primo anno di frequenza alla scuola e lungo tutto il percorso formativo: l'individuo dovrà essere portato a riconoscere che la sua autonomia non può essere ottenuta che nel riconoscimento del rapporto con gli altri, attraverso tutte quelle forme di socializzazione (gioco, collaborazione ad attività comuni, regole di buona educazione, assunzione di responsabilità circa la vita della scuola, ecc.), che possano favorire il sentimento di appartenenza comune, l'attenzione verso gli altri (coetanei ed adulti) e il riferimento ai modelli della convivenza civile. Gli insegnanti dovranno sottolineare il carattere di impresa comune proprio della scuola, mostrando l'importanza che ha per l'individuo una piena padronanza del linguaggio orale e scritto, della capacità di esprimersi in maniera chiara e coerente, di stabilire nessi logici tra diversi concetti e aspetti della realtà, di aumentare gradualmente la propria capacità di valutazione critica, di diagnosi, di elaborazione di progetti, nonché di verifica dei risultati perseguiti. La funzione che riguardo a tali finalità hanno le diverse materie insegnate dovrà essere continuamente ricordata e mostrata, cercando di fornire e consolidare le motivazioni essenziali per lo studio e di promuovere il senso di responsabilità e di collaborazione al lavoro comune. Pur senza trascurare le componenti motivazionali legate alla dinamica competitiva, dovranno essere soprattutto favorite le forme di ricerca comune. Nei primi anni, il lavoro manuale, la cura per l'ambiente scolastico, le forme di gioco, la riflessione comune sui comportamenti all'interno del gruppo, la valorizzazione delle iniziative individuali e delle creatività dovranno costituire parte integrante del metodo di insegnamento.

Il rafforzamento dell'identità su basi affettive e cognitive costituisce una condizione fondamentale perché l'individuo possa realizzarsi all'interno delle condizioni della società complessa. In particolare dovrà essere promosso il suo potere personale, ovvero la sua capacità interiore a gestire autonomamente le contraddizio-

ni che emergono nel rapporto tra la complessità del vissuto esistenziale e l'esigenza di determinatezza propria di ogni forma di convivenza civile.

2. CONTENUTI E METODI DI INSEGNAMENTO

Nella prospettiva sopra indicata dovranno essere gradualmente fornite le conoscenze di tipo psicologico, sociologico, storico, geografico, economico, filosofico e morale atte ad elaborare i problemi che sorgono nel rapporto con se stesso, con gli altri, con le forme di mediazione simbolica (linguaggio, rappresentazioni, norme, ecc.), con la realtà sociale ai suoi diversi livelli e con l'ambiente naturale. In una situazione caratterizzata dal pluralismo (e quindi dal relativismo) culturale, l'orientamento di base, anziché riferirsi a una identità nazionale italiana che appare ancor oggi problematica, potrebbe essere costituito soprattutto dall'appartenenza della stessa realtà culturale e sociale italiana alla tradizione europea: da questo punto di vista è essenziale che, a livello dell'insegnamento superiore, vengano fornite le conoscenze e gli strumenti per l'interpretazione della modernità, come processo che, a livello europeo, ha nell'Illuminismo, nel Romanticismo, nel Positivismo, nell'Idealismo e nello Storicismo i suoi momenti più significativi. L'epoca contemporanea dovrà essere considerata in continuità con tale processo come momento di crisi e di rinnovamento, nonché nella complessità dei problemi determinati dallo sviluppo della scienza, della tecnica e, nel contempo, dalla diffusa percezione dei limiti del sapere.

Le conoscenze di base, fornite nelle forme via via consentite dalla maturazione progressiva dell'iter scolastico, dovranno in particolare essere volte a rafforzare la capacità critica di selezione dei messaggi emessi dai diversi ambiti di significato (famiglia, gruppo dei coetanei, comunità locale, scuola, ambiente economico, politico, ecc.), in particolare attraverso la conoscenza delle tecniche di comunicazione massmediale (televisione, giornali, elaboratori elettronici, pubblicità, ecc.) e l'abitudine alla riflessione critica riguardo ai contenuti e agli usi di tali diversi strumenti.

Per questa ragione, un'importanza fondamentale dovrà essere attribuita agli aspetti metodologici della conoscenza: analisi logica e del linguaggio, processi interpretativi, uso delle fonti del sapere, ecc., tenendo presente che la formazione di base deve rispondere alle esigenze di alta mobilità tra forme diverse di specializzazione. In questa prospettiva, il riferimento alla tradizione classica potrà essere mantenuto anche indipendentemente dalla conoscenza del latino e del greco, privilegiando la conoscenza di alcuni testi classici e delle grandi correnti del pensiero antico (platonismo, aristotelismo, stoicismo ed epicureismo). L'apporto che, dal punto di vista della costruzione sintattica e grammaticale, ha dato in passato lo studio del latino potrà essere recuperato attraverso l'approfondimento delle diverse forme di analisi del linguaggio.

Sempre in riferimento alla promozione della capacità di orientarsi in un mondo semantico complesso, dovranno essere privilegiati i processi di apprendimento che tengano conto dell'intersezione tra forme di sapere diverse, non tanto secondo il modello dell'interdisciplinarietà, che finisce in pratica per lasciare ogni disciplina nella sua autonomia, bensì secondo nuclei tematici che coinvolgano diversi punti di vista conoscitivi. Dovrà essere evitato l'accumulo di cognizioni separate secondo il modello di tipo enciclopedico e favorita invece la capacità di stabilire relazioni tra ambiti di significato diversi (ad esempio, tra geografia, economia, cultura, forme politiche dei diversi paesi; tra grammatica e letteratura; tra matematica e scienze fisiche e biologiche, ecc.). In una situazione caratterizzata dallo sgretolamento dei miti della certezza oggettiva, della completezza ed esaustività del sapere, che a lungo hanno regolato il cammino della scienza, il processo di formazione dovrà essere dettato dall'esigenza di trasformare il paradigma epistemologico finora dominante, legato per lo più a una concezione storicista di progresso costante, per renderlo più consono alla percezione della complessità. Questo potrà essere ottenuto attraverso l'accresciuta capacità di individuare quei luoghi di intersezione dei saperi nei quali l'indagine di tipo specialistico trova un'apertura che la spinge verso nuovi orizzonti, non già attraverso un mero accostamento di discipline diverse, bensì come possibilità di

orientarsi all'interno di una rete di conoscenze che consenta un gran numero di percorsi diversi.

All'interno di tale rete, nessun nucleo di conoscenze, ovvero nessuna disciplina, appare privilegiata rispetto ad altre, secondo un rapporto gerarchico, bensì si rivela come un tipo di discorso particolare che permette di cogliere determinati aspetti della realtà e di agire su di essa. Le diverse teorie scientifiche fisiche e biologiche, nonché le analisi proprie delle scienze umane o storico-sociali possono infatti venir intese come rete di modelli interpretativi, ovvero come intreccio di conoscenze epistemologiche, linguistiche, filosofiche, storico-antropologiche, scientifiche e tecniche che consente di orientarsi all'interno della complessità.

Questo tipo di impostazione dovrebbe permettere di mostrare alcune applicazioni specifiche dei diversi saperi all'interpretazione dell'attuale realtà culturale e sociale, con particolare riferimento al mondo del lavoro e all'ambito delle istituzioni giuridiche e politiche.

3. LA QUALIFICAZIONE DEL PERSONALE INSEGNANTE

La trasformazione dei modi dell'insegnamento, dovrà riflettersi nei libri di testo, che dovranno essere alleggeriti dalla attuale tendenza alla accumulazione nozionistica di tipo enciclopedico, privilegiando invece le grandi linee in cui si articolano i diversi saperi e le diverse esperienze storico-culturali, gli aspetti metodologici, l'indicazione delle fonti, ecc. Tale trasformazione tuttavia presuppone soprattutto una radicale riqualificazione del corpo insegnante.

In primo luogo, gli insegnanti di tutti i livelli dovranno avere sufficienti conoscenze di tipo psicologico e sociologico, nonché delle tecniche di animazione, di promozione della comunicazione e della partecipazione all'interno dei gruppi, per essere in grado di assicurare quel consolidamento dell'identità individuale, delle regole della convivenza civile e delle basi della solidarietà sociale che abbiamo visto costituire una dimensione essenziale della formazione attuale. Gli insegnanti non debbono diventare degli psi-

cologi o dei sociologi, ma essere almeno in grado di sviluppare un'auto-riflessione sul proprio ruolo, sulle dinamiche relazionali che si vengono a stabilire tra docenti e discenti, nonché di cogliere i sintomi del disagio psicologico o sociale, eventualmente chiedendo nei casi limite l'aiuto di esperti (psicologi, psicologi sociali, assistenti sociali, sociologi, ecc.). Lo stesso discorso deve essere fatto per quanto riguarda la sensibilità degli insegnanti circa i problemi della salute, dell'igiene, della sessualità, ecc.

Sul piano culturale, gli insegnanti dovranno soprattutto acquisire la capacità di stabilire le necessarie connessioni tra i diversi saperi, sviluppando con i loro stessi colleghi un proficuo scambio interdisciplinare e promuovendo a livello della didattica le occasioni di incontro tra le diverse specializzazioni. Ovviamente dovrà essere data cura particolare alle forme di aggiornamento costante del corpo insegnante, sia attraverso pubblicazioni periodiche ad hoc, sia attraverso una più stretta collaborazione tra scuola e università, scuola e mondo del lavoro, scuola e vita politica, attraverso seminari, corsi intensivi di riqualificazione, incontri su temi specifici, ecc.

La prospettiva della complessità, lungi dal creare un senso di smarrimento e di crisi del sapere, potrà costituire l'ambito nel quale la vitalità del sapere trova il suo naturale sviluppo attraverso il confronto critico e il dialogo tra punti di vista diversi.

È di fondamentale importanza che tale rinnovamento delle forme del sapere sia anche sostenuto da una più approfondita consapevolezza dei problemi posti dall'attuale contesto sociale e, in particolare, dall'esigenza di una ridefinizione delle basi della solidarietà generale in una situazione caratterizzata, al tempo stesso, dalle spinte omogeneizzanti derivanti dal processo di globalizzazione e dal fenomeno dell'accentuazione delle differenziazioni di tipo particolaristico. Occorre infatti che l'individuo possa sviluppare la sua capacità di far fronte alle tendenze contraddittorie in atto nella dinamica sociale, attraverso l'analisi comparata delle diverse istituzioni nazionali e internazionali e dei diversi sistemi politici e giuridici.

4. MULTICULTURALISMO, GLOBALIZZAZIONE, PARTICULARISMO

Nell'interpretare le trasformazioni che caratterizzano il mondo contemporaneo, diversi sociologi hanno sottolineato la crescente interdipendenza che è venuta a stabilirsi tra le diverse parti del globo, a causa dello sviluppo della tecnica, dell'affermarsi dell'economia di mercato, del moltiplicarsi delle imprese di tipo multinazionale, della diffusione di modelli di consumo e stili di vita omogenei, della crescente influenza transnazionale dei mezzi di comunicazione di massa e dell'informazione elettronica, e via dicendo. Va inoltre considerato in questo contesto il crescente peso che hanno assunto, nei rapporti tra gli stati e all'interno di ciascuna società, le organizzazioni internazionali che si occupano della politica monetaria, dei diritti del lavoro, dei problemi della salute, della protezione dell'ambiente, della lotta alla criminalità, ecc.

La vita economica e politica di ciascuna società nazionale appare sempre più dipendente, anziché da scelte autonome, dalle dinamiche che si sviluppano a livello planetario: la crescente tendenza al costituirsi del mondo come un sistema unitario, conferma la tesi che sostiene vada oggi formandosi una cultura globale o transnazionale, ovvero una cultura deterritorializzata, e che si vada diffondendo uno spirito cosmopolita per il fatto che un numero crescente di persone entra in contatto con più di una cultura (cfr. Bottazzi, 1994).

D'altra parte, in questo stesso contesto, vanno nel contempo anche affermandosi fenomeni di accentuazione degli aspetti particolaristici, connessi a rivendicazioni di tipo nazionalistico, alla difesa degli interessi e delle identità di minoranze etnico-razziali o di specifiche categorie sociali, definite in base all'età, il genere, le preferenze sessuali, le scelte religiose, e via dicendo. Il principio in sé valido dell'eguale diritto di ciascuna cultura a vedersi riconosciuta e rispettata e del diritto alle pari opportunità di ciascun individuo, senza discriminazioni di alcun tipo, anziché facilitare la convivenza pacifica di tutti, sembra attualmente creare, soprattutto nei paesi che sono maggiormente caratterizzati dalla compresenza di gruppi etnici diversi, l'effetto apparentemente paradossale di una crescente intolleranza reciproca tra i diversi gruppi e dell'aumento

dell'autoritarismo delle minoranze nei confronti dei loro stessi membri, con una consistente accentuazione della conflittualità sociale e la diffusa crisi della solidarietà generale.

L'alto grado di complessità determinato dalle opposte tendenze verso la globalizzazione e verso il particolarismo costituirà certamente uno dei problemi centrali della politica mondiale nei prossimi decenni e dovrà pertanto essere tenuto presente nella formazione scolastica, in quanto tale complessità si presenta come una sfida per l'individuo, un rischio di profondo disorientamento circa la sua identità e la sua capacità di orientarsi nell'orizzonte culturale, sociale e politico.

Come ha giustamente sottolineato Charles Taylor (1994), alla base del problema del multiculturalismo sta una domanda di riconoscimento che è strettamente legata alla dimensione dell'identità individuale e collettiva. Tale esigenza sembra tuttavia riflettersi negativamente sulla possibilità di riconoscere una base universale di appartenenza, stante l'incapacità dei vincoli creati dall'economia di mercato e dalle tendenze omogeneizzanti proprie della cultura tecno-scientifica a fondare un effettivo sentimento di solidarietà.

Occorre quindi stabilire un fondamento di solidarietà universale che si anticipi alla definizione delle identità particolari, considerate a loro volta come il prodotto della comunicazione intersoggettiva (cfr. Crespi, 1994). In effetti, quanto più si insiste sulle identità, tanto più si rende difficile il riconoscimento reciproco delle differenze: è la relativizzazione delle identità, consentita, come accennavo all'inizio, dal riferimento alla base esistenziale comune, ad aprire la possibilità di un vero dialogo. Mentre l'identità cerca il suo rafforzamento nella contrapposizione, generando una sorta di immobilismo tra forze equivalenti, l'indebolimento delle identità di tipo culturale va a favore del riconoscimento dell'altro nel suo carattere irriducibile al momento della determinazione simbolica.

Queste mie brevi e fin troppo schematiche considerazioni sui problemi che devono essere tenuti presenti oggi, in vista di una ridefinizione dei metodi e degli obiettivi della formazione, spero possano contribuire a mettere in evidenza il significato del riferimento alla complessità. Se mi rendo conto che tale complessità

può essere scoraggiante, credo tuttavia sia importante affrontarla nella sua intera portata se si vogliono evitare soluzioni troppo riduttive che compromettano l'esito finale del difficile compito di ripensare la prospettiva della formazione stessa.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- F. CRESPI, *Imparare ad esistere*, Roma 1994.
- G. BOTTAZZI, *Prospettive della globalizzazione: sistema mondo e cultura globale*, in «Rassegna Italiana di Sociologia», XXXV (1994), n. 3, pp. 425-440.
- N. LUHMANN, *Struttura della società e semantica*, Bari 1983.
- C. TAYLOR, *The Politics of Recognition*, in A. GUTMAN (ed.) *Multiculturalism*, Princeton, Princeton University Press, 1994.

Paolo Damiani

«Contrapposto al mondo della replicazione, c'è tutto il regno della creatività, dell'arte, dell'apprendimento e dell'evoluzione, in cui i processi dinamici del cambiamento si alimentano del casuale. L'essenza dell'apprendimento e dell'evoluzione non sta nella ripetizione prevedibile ma nell'espressione e nel cambiamento. Nella trasmissione della loro cultura, gli uomini cercano sempre di replicare, di trasmettere alla generazione successiva le abilità e i valori dei genitori: un tentativo che però fallisce sempre, poiché la trasmissione della cultura è legata all'apprendimento e non al DNA. La scienza, insomma, non prova, esplora». (G. Bateson)

Forse ci stiamo avviando verso un'idea di scuola come luogo di esplorazioni e di ricerche. Credo che noi tutti dovremmo avere adesso il coraggio di operare scelte precise, il che comporta sempre esclusioni più o meno dolorose.

Ginsborg ci ha ricordato l'importanza che ogni studente abbia la responsabilità di un proprio progetto all'interno della comunità scolastica e che esso si rifletta nel sociale, utilizzando strumenti come il giornale di classe, il teatro, la musica. Il docente non potrà soltanto tentare di «replicare» ciò che sa ma dovrà organizzare percorsi di lavoro coordinando le risorse dell'apprendimento, decidendo quando intervenire e quando non intervenire, cosa aggiungere o togliere, favorendo quel processo di sottrazione di cui anche altri hanno parlato e lavorando ad una scuola che esprima leggerezza, nell'accezione che Calvino ha dato a questo termine, associandolo alla precisione e alla determinazione, non alla vaghezza.

Leggerezza significa anche sapersi muovere velocemente prendendo Immagini diverse da ambiti differenti e facendole interagire nel movimento, favorendo così la concezione di nuove intuizioni, quel «sapere dei confini» di cui ho già parlato e che dovrebbe evitare, tra l'altro, che «l'insegnamento scientifico sia la base della dogmaticità» come hanno rilevato sia Agazzi che Scalari. E contribuendo alla costruzione dell'identità dell'alunno e della sua autostima attraverso una relazione che riconosca l'altro, la vita dell'altro, in un processo di interdipendenza che esige che tu non ti limiti ad interrogarmi ma cerchi di nominarmi, io esisto solo se tu mi nomini.

È giusto quindi porsi non soltanto il problema di cosa insegnare ma anche – come fa il cardinal Tonini – chiedersi se «gli insegnanti siano dotati di tutti gli strumenti necessari per entrare in un rapporto positivo con i ragazzi».

Francamente non comprendo invece il tono del prof. Luigi Radicati, quando scrive «... nelle conversazioni spiritose un po' di sociologia è d'obbligo. Abbiamo sentito inneggiare alle virtù socializzanti della musica...». Io credo che il potere socializzante del fare musica insieme agevoli la percezione del sé, dell'altro, del proprio corpo.

Al tempo stesso la pratica dell'arte favorisce atteggiamenti critici e consapevoli, insegna ad ascoltare, a fare silenzio, quel silenzio che rappresenta la condizione primaria per la costruzione di ogni cosa. Io vorrei che a scuola si parlasse di creatività, arte, apprendimento ed evoluzione, tentando di connettere diversi campi del sapere e favorendo lo sviluppo dell'intuito, della capacità di mettere in relazione immagini e concetti anche molto distanti tra loro.

Mi piacerebbe che ciò avvenisse anche nelle nostre riunioni, in modo più rapido e fluido di quanto non abbiamo fatto finora.

Ho l'impressione che certi punti di maggiore interesse andrebbero sviluppati insieme, non rispettando necessariamente la sequenza delle prenotazioni negli interventi.

Per concludere, vorrei che il punto 3.5 del documento fin qui elaborato venisse così modificato:

3.5. L'apertura ai linguaggi sonori e iconici e quindi al complesso delle arti, a partire dalla scuola materna, in una chiave non professionalizzante ma orientata invece verso la pratica diretta e amatoriale dell'arte stessa.

Mi piacerebbe inoltre ipotizzare un nuovo punto 2.4 che potrebbe essere così formulato: «l'avviamento degli insegnanti ad esperienze con la musica e l'arte, applicate alla specificità dell'intervento psicopedagogico».

Questo tipo di intervento appare necessario per aiutare i docenti ad imparare come si fa a rafforzare l'autostima degli allievi, intesa qui come condizione essenziale per scoprire in sé la volontà dell'apprendimento.

0. Queste riflessioni hanno l'obiettivo di suggerire e argomentare, riprendendo una delle ispirazioni del documento sulla scuola, una nuova, più adeguata valutazione del ruolo della manualità, operatività, laboriosità e 'laborialità' nel sistema formativo. Questa non è una materia nuova (per carità). È una dimensione che potrebbe, dovrebbe attraversare ogni momento dell'insegnamento. Essa si intreccia con le altre due dimensioni: l'educazione ai linguaggi e l'educazione alla quantificazione. In queste non c'è niente di nuovo: esse sono il vecchio, ineludibile leggere, scrivere e far di conto o, per chi ama anglicizzare, le tre erre della tradizione anglosassone: reading, writing, rithmetics.

Le riflessioni sono molto lunghe, e me ne scuso. Non ho avuto abbastanza tempo per essere più breve.

1. Si è parlato talvolta di un «partito della scuola in Italia». Se ne cercherebbe invano traccia negli annuari parlamentari (a meno che, ha detto scherzando qualcuno, non se ne proponga come possibile sigla quella di PSI). Negli anni meno lontani esso è stato erede d'una tradizione di poche personalità illustri della vita scientifica e intellettuale che, pur non essendo professionalmente studiosi di scienze della formazione e della scuola, di generazione in generazione, si sono succeduti per sostenere la priorità del raggiungimento di adeguati livelli di istruzione per la vita civile e produttiva del nostro paese. Tali furono Francesco De Sanctis e Graziadio Ascoli, Antonio Labriola e Gaetano Salvemini, Benedetto Croce, Giovanni Gentile ed Ernesto Monaci, Sebastiano Timpanaro sr. e Giorgio Pasquali, Umberto Zanotti Bianco e Guido Calogero, Enrico Persico e Lucio Lombardo Radice. Non specialisti di cose scolastiche, come si vede, ma filologi, matematici, linguisti, fisici, filosofi; e, tutti, grandi intellettuali, cioè, secondo la nota formula di Gramsci, specialisti sensibili alla politica, che dalla doppia qualità, e partendo dai loro specifici disciplinari, si volsero alla scuola considerandola terreno decisivo dello sviluppo del paese e additandola come tale, anche se di rado seguiti.

Nei decenni più recenti il partito della scuola è diventato da un lato più forte, per il costituirsi di iniziative democratiche di insegnanti, come il CIDI, e per l'attenzione sistematica data alla scuola da associazioni accademiche e scientifiche, come l'Unione Matematica o la Società di Linguistica Italiana (che ha creato un suo «braccio» di intervento e studio delle tematiche educative, i GISCEL, Gruppi di intervento e di studio nel campo dell'educazione linguistica). Dall'altro ha raccolto alcuni pochi nomi noti, qualche economista come Paolo Sylos Labini o Fiorella Padoa Schioppa, qualche storico come Giuseppe Talamo, pedagogisti non routinari come per esempio Maria Teresa Gentile, Aldo Visalberghi, Raffaele Laporta o Benedetto Vertecchi, qualche filosofo come Dario Antiseri, alcuni scienziati come Carlo Bernardini e Alberto Oliviero, qualche imprenditore, come Giancarlo Lombardi, due o (abbondiamo) tre giornalisti, qualche giudice dei minori, qualche prete che, tra lo Zen e Pozzuoli, non ha dimenticato don Lorenzo Milani, qualche giovane sindacalista femmina che, anche se l'ha conosciuto solo in fotografia (ce n'è ancora una in una saletta riunione della CGIL), non ha dimenticato Peppino Di Vittorio. Ma nel complesso è restato un partito assai smilzo, che ha cercato di dare voce al bisogno di istruzione che ha questo nostro paese, ma ha trovato assai poca udienza.

Dal 1996 pare che questa voce comincia trovare un'eco tra le forse politiche. (Qualche anno prima cenni di nuova attenzione si erano potuti cogliere nella finanziaria Ciampi, ma erano rimasti isolati e senza seguito). Già da economista, Romano Prodi non aveva mancato di segnalare la necessità economica e produttiva di un rialzo dei livelli di istruzione se l'Italia vuole reggere alla competizione internazionale. Almeno a tratti non pare esserselo dimenticato ora che è diventato leader politico e presidente del consiglio. Anche Walter Veltroni prima delle elezioni del 1996 in varie sedi ebbe a dire che, semmai gli fossero toccati compiti di governo, la scuola sarebbe stato – disse testualmente – il «primo dei suoi pensieri». E anche a destra ha risposto qualche squillo: accorate parole sulle sorti della nostra scuola sono state espresse da persone che ancora ieri ne parevano ignare, come Lucio Colletti o l'ex funzionario, giornalista e ora parlamentare Saverio Vertone.

Erano segni esili, ma – si poteva sperare – non evanescenti, della fine di una lunga, secolare disattenzione che i ceti politici italiani hanno riservato alla scuola, con le sole eccezioni di Antonio Gramsci (se politico può considerarsi, lui sì filosofo e teoretico – «uno dei nostri», disse Croce – e linguista) e di Giovanni Giolitti, che nel secolo postunitario è stato l'unico capo di governo italiano ad avere avvertito, come è stato e resta normale per i suoi corrispettivi stranieri (americani o giapponesi, francesi o spagnoli o tedeschi, progressisti come Roosevelt e Clinton o conservatori come Tatcher), l'unico ad avere avvertito la centralità della politica scolastica per le complessive sorti del paese, l'unico ad averne concepito una e ad averla attuata.

Per questa lunga inerte disattenzione dei politici professionali il partito della scuola è stato costretto a logorarsi in pluridecennali, talora secolari battaglie legislative e, a leggi approvate, altrettanto lunghe e faticose battaglie amministrative, perché le leggi diventassero fatti socialmente reali. Esempi? L'istruzione obbligatoria prevista nel 1859 dalla legge Casati cominciò ad acquistare gambe amministrative e finanziarie solo mezzo secolo dopo, con Giolitti ma, interrottosi l'impegno giolittiano per la scuola, diventò realtà operante per il 100% dei bambini italiani soltanto nella seconda metà degli anni Settanta di questo secolo. L'istruzione prevista dalla Costituzione del 1948 «almeno» (dice il testo dell'art. 34, comma 2) fino ai 14 anni ha dovuto attendere il 1962 per una prima legge e attuativa, che ha preso davvero corpo solo quindici anni dopo, nel 1979, ma – si badi – non è ancora realtà per circa il 10% dei ragazzi italiani, il quasi venti per cento dei meridionali, per il 35% dei ragazzi delle quattro maggiori città meridionali. La riforma della secondaria superiore è stata ed è restata in discussione in Parlamento dal 1969 ai giorni nostri (trent'anni) e anche nel PSI molti avevano quasi smesso di sperare in una legge in materia.

Queste battaglie combattute a staffetta, per generazioni, hanno distolto spesso l'attenzione del partito della scuola dal badare ai contenuti, ai modi concreti, agli obiettivi reali della formazione. Parlarne, nella prima metà del decennio novanta, pareva fare accademia o raccomandarsi alla buona volontà dei gruppi di insegnanti di punta. Le voci che richiamavano società politica e

società civile (anche in ciò affatto omogenea alla prima) suonavano isolate e stonate.

Negli ultimi mesi i pochi segnali positivi che venivano dal mondo politico si sono infittiti e l'antica tenace disattenzione è stata sconvolta da ciò che la stampa ha voluto chiamare il «ciclone Berlinguer».

È un merito acquisito e certo del ministro Luigi Berlinguer avere costretto larghi gruppi della popolazione italiana, quasi tutti gli intellettuali e buona parte del ceto politico a uscire dalla lunga disattenzione, a impegnarsi nel discutere di scuola e formazione come nel nostro paese è accaduto assai poche volte. Questo è già un patrimonio da non buttare via.

È stato un evento epocale, a novant'anni e più dall'impegno personale di Giovanni Giolitti, vedere che il documento di Luigi Berlinguer sulla scuola era presentato pubblicamente non dal suo estensore soltanto, ma anzitutto dal Presidente del Consiglio, dal suo vice, e, insperatamente, dal Ministro del Lavoro. Martedì 14 gennaio 1997, SS. Dazio e Macrina (siano lodati), almeno per i cento minuti della conferenza stampa di presentazione del documento Berlinguer l'Italia è stata una nazione normale, simile alle altre in cui gli atti di politica scolastica impegnano direttamente e personalmente i capi di stato e di governo. Per alcune storiche decine di minuti la scuola non è stata «l'intendance suivra» o, per dirla alla latina, l'«accessorium sequitur principale»: il principale era là. Era, per una volta, la scuola, come questione centrale del governo politico e produttivo del paese.

Ovviamente si vorrebbe di più. Ma l'andamento lento e meandritico dei processi decisionali che il paese continua a praticare e avere cari (e di nuovo vi è qui una convergenza tra prave abitudini staticamente rissose e ricattatorie del ceto politico e pessimo malcostume pseudoconservatore della società civile, con l'esito comune nella pratica del perenne rinvio) rende difficile prevedere se il «ciclone» porterà davvero strutture nuove nella e della nostra scuola. Oggi, questa pare più che una speranza.

2. Due anni fa un istruttivo libro di Anna Ferraris, *La televisione per un figlio* (Laterza 1995), con molta concretezza ha fatto il punto su qualcosa che tutti più o meno confusamente intuiamo

e viviamo: la società dell'informazione non è solo un modo di organizzazione della società adulta, non si limita a creare condizioni produttive in cui la raccolta, lo smistamento e la capacità di utilizzazione dell'informazione rendono questa una materia prima. L'informazione pervade la nostra quotidianità fin dalle prime fasi della nostra vita. Pervade e rischia di farsene unica plasmatrice. Osservatori assai diversi tra loro, come Franco Cassano, in un altro recente libro di grande interesse, *Il pensiero meridiano* (Laterza, 1996), o Noam Chomsky, nei suoi ripetuti interventi sui mass-media, o Karl Popper, nella sua aspra critica al mezzo televisivo, sospingono la nostra attenzione più oltre: non è penetrata solo la nostra quotidianità nei suoi aspetti esteriori, ma, e fin dalla prima infanzia, è il nostro mondo interiore a vedersi riplasmato. Secondo Franco Cassano l'Homo sapiens rischia di trasformarsi, anzi già si è trasformato, sotto la spinta combinata della società dell'informazione e del risucchio consumistico che essa induce, in Homo currens: un solitario parcellizzato sempre psicologicamente affannato, perfino nelle sue improbabili vacanze agli antipodi, logorato dalla ricerca perenne di novità. E l'anello intermedio tra Sapiens e Currens pare essere il bambino televisivizzato, crisalide dello svolazzante adulto teledipendente, pare essere, insomma l'uomo telecomandans o, forse, telecomandatus.

Riflessioni del genere hanno un diretto rapporto con i nostri temi, con l'apprendimento e la formazione. Certo, da quando esiste, la scuola non è mai stata luogo unico di formazione. La «scuola impropria», come la chiamò Michelangelo Pira quasi vent'anni fa nel suo *La rivolta dell'oggetto. Antropologia della Sardegna* (un libro di straordinaria ricchezza pedagogica celata sotto un titolo limitativo ed enigmatico), e cioè la trasmissione di saperi e saper fare e valori svolgentesi entro la «bottega familiare» e attraverso l'iniziazione religiosa e le chiese, la scuola impropria per tremila anni e più anni, da quando esistono e dove sono esistite istituzioni scolastiche, ne ha fiancheggiato l'attività formativa, integrandola e talora supplendovi.

Ma la scuola impropria d'antan è ben poca cosa dinanzi alla fascinazione che pone in essere senza tregua oraria la spettacolarizzazione supportata dalla diffusione delle tecnologie di trasmissione dell'informazione. Mai, in tre, quattromila anni di storia

dell'istituzione scolastica, questa ha dovuto fronteggiare, anzi meglio subire, subire fino a sentirsi soccombere, un altrettanto alter-nativo rutilante fascino quotidiano d'una altrettanto fasciante e pervasiva fonte di informazioni, suggestioni, valori.

Analisi del genere hanno il merito di metterci dinanzi a fenomeni che minacciano non solo i tradizionali modi di fare scuola, che non è certo male sottoporre comunque a un inventario critico, ma la nostra capacità di vivere insieme, di costruire e magari di improvvisare e sperimentare insieme i modi del nostro riposare e lavorare, di apprezzare il silenzio e la vista diretta del reale a noi d'intorno. Insomma, la nostra capacità d'essere Homo sapiens e non Homo currens.

Ma tali analisi rischiano anche, poi, di offrirci due sole alternative concrete: o la mediatonda rassegnazione al trionfo di forze che trascendono le possibilità individuali di contrastarle; oppure una sorta di rivolta luddistica contro le macchine dell'informazione a distanza.

Non credo di dovere qui spendere parole per giustificare il rifiuto di entrambe le alternative. La loro evocazione deve servire solo a sollecitare la nostra intelligenza, l'intelligenza dell'Homo sapiens, per trovare ancora una volta il modo di controllare al meglio le tecnologie che, alla ricerca del meglio, abbiamo sviluppato. Non si tratta né di arrendersi al Grande Fratello né di distruggere le reti telematiche e i satelliti. Si tratta di sviluppare la capacità di controllare criticamente i flussi informativi di cui le società oggi hanno bisogno per vivere e produrre.

Già Anna Ferraris, nel suo libro ricordato su, ha mostrato con rigore d'analisi e senso di concretezza quanto spazio possa e debba toccare alla vita familiare, a una vita familiare che ritrovi o, spesso, scopra il gusto della conversazione, di attività alternative all'ipnosi teledipendente e di scambi e contatti al suo interno e col prossimo, per mutare in meglio il nostro rapporto e il rapporto dei più piccoli con l'informazione televisiva. Uno spazio ancora maggiore toccherà, potrebbe toccare alla formazione scolastica se saprà accettare le sfide che le pone lo sviluppo non reversibile delle società dell'informazione.

3. Accettare tali sfide non vuol dire moltiplicare oltre ogni li-

mite tollerabile le informazioni veicolate con l'imprimatur della scuola. In Italia, già i programmi delle elementari del 1985 contenevano germi di questa impostazione. E per redigere quel nobile documento che sono i programmi Brocca del biennio e del triennio è stato necessario contenere spinte che andavano in tal senso, né sempre il contenimento è riuscito.

Alla scuola italiana il malo esempio è venuto dalla fascia formativa più alta. Si lamenta giustamente che la nostra università faccia fuori due su tre iscritti al primo anno. Ma non si sentono lamenti per l'altro fatto: il trentadue per cento che arriva alla laurea solo in misura dell'uno per cento lo fa negli anni curricolari previsti. Di anno in anno la mediana del ritardo dei laureati si è andata innalzando. La percentuale più grossa raggiunge la laurea in un tempo doppio del previsto. Nessun mistero in ciò. Si confrontino i programmi di esame dagli anni Cinquanta, quando la percentuale dei fuori corso era fisiologica, a oggi, e si vedrà che, come altrove ho cercato di mostrare, l'esame oggi più banale, non parlo dei più impegnativi, comporta libri e letture più che doppie rispetto non agli esami facili, ma agli esami più impegnativi di quarant'anni fa.

Fruendo di una larga libertà, e in mancanza di ogni serio coordinamento della didattica, dinanzi al dilatarsi dei saperi ogni singolo docente ha creduto bene di accrescere progressivamente la massa di volumi richiesti per ciascun singolo esame. È a mio avviso un tipo di risposta sbagliata, nella formazione universitaria e a ogni altro livello.

È certo inseguendo una risposta del genere che la nostra editoria scolastica ha imboccato la strada dei libri sempre più massicci ed estesi. Una letteratura italiana in quattro volumi che va per la maggiore nei trienni ha raggiunto il ragguardevole peso di nove chili e mezzo. Nella primavera del 1996 a Palermo la Società di Linguistica Italiana e i Gruppi di studio e intervento nel campo dell'educazione linguistica GISCEL hanno tenuto un convegno nazionale dedicato appunto all'analisi dell'editoria scolastica, col titolo significativo *Il testo fa scuola* (gli atti sono in via di pubblicazione presso la Nuova Italia di Firenze). E così: i testi, i buoni testi, fanno scuola non meno dei buoni insegnanti e dei buoni programmi. Ma non devono far scuola per l'aspetto negativo del-

la loro crescente dilatazione. Alla valanga informativa che ci avvolge, la scuola, come l'università, come l'editoria, non deve credere di poter rispondere dilatando in estensione il sapere che presume di trasmettere. Deve rispondere cercando di capire che cosa è veramente necessario di tutto ciò che si pretende di insegnare. (Per chi ne avesse voglia, una sintesi semplificata dell'immane offerta formativa della secondaria superiore italiana può vedersi nel volumetto T. De Mauro, F. De Renzo, *Guida alla scelta della scuola superiore*, Laterza, Bari 1996). Deve, dobbiamo cercare il minimo comune indispensabile da insegnare a chi dovrà poi gestire criticamente, responsabilmente la vita nelle società dell'informazione.

Il problema non è solo italiano. Italiane sono alcune condizioni in cui l'affrontiamo: l'ipertrofia dei canali e dell'offerta didattica mediosuperiore, la lunga atrofia dell'attenzione sociale e politica per la scuola nei decenni fascistici successivi a Gentile e nella lunga notte democristiana (si vede l'alba?), l'umiliazione progressiva degli insegnanti e dell'insegnamento che ne è derivata. L'infame persistente dispersione scolastica nell'obbligo, la gravissima dispersione nelle medie superiori, la cattiva qualità della resa educativa e formativa mediosuperiore, l'aridità e peggio dell'ambiente extrascolastico (scarsa o nulla lettura di libri e carta stampata per oltre il 70% della popolazione, deficit di scolarità adulta gravante sul destino scolastico dei figli, ecc.).

A queste condizioni «italiane» è largamente dedicato un piccolo libro preparato con altri per l'editore Laterza nel 1995: *Idee per il governo: la scuola*. Non indulgerò qui oltre su di esse, al momento. Certo, sono condizioni che ci pesano addosso non poco nell'affrontare i nostri problemi. Per risolverli, può darsi che qualcuno abbia proposte in cui giurare. Una, non certo da giurarci, ma che almeno parrebbe da discutere è quella che vorrei permettermi di presentare qui. La proposta è, in sintesi, quella di una drastica riduzione della moltiplicazione degli insegnamenti e delle materie e di un correlativo approfondimento, dalle elementari alle superiori, di tre soli apprendimenti e insegnamenti: linguaggio, matematica e esperienze operative o, se preferite, educazione linguistica, educazione matematica e educazione operativa. Parola, misura, prodotti.

È chiaro che una proposta del genere non solo va discussa, ma, se mai dovesse apparire condivisibile, andrebbe realizzata esaminando con attenzione le modalità con cui viene attuata in quei paesi in cui è già operante, facendone tesoro e passando poi ad attuarla attraverso una lenta riconversione pluriennale delle nostre scuole medie superiori che, oggi, cercano d'essere scuole pigliatutto. A tutto ciò occorrerà evidentemente badare con attenzione.

Qui, ora, occorre dire che ciascuna delle tre etichette copre realtà complesse in sé e nella loro proiezione didattica. Ed esige dunque qualche chiarimento aggiuntivo. Ma prima di ciò sarà bene sviluppare quanto si è accennato: i problemi che la nostra scuola ha dinanzi non sono solo italiani.

4. Fin dagli ultimi anni Settanta e dai primi anni Ottanta diversi studiosi, in diverse parti del mondo (ricorderò tra gli altri il nordamericano John Naisbitt, l'italiano Aldo Visalberghi, il sardo Michelangelo Pira, il danese Pelle Ehn), riprendendo una linea di analisi che era stata di Abraham Moles e Alvin Toffler, ci hanno chiamato a riflettere sul radicale distacco che si stava profilando tra le società contemporanee e le anteriori società e culture (indicazioni bibliografiche in De Mauro, *Capire le parole*, Laterza 1994). Schematizzando e rielaborando i pensieri loro e altrui possiamo fissare tre fasi.

(1) Nelle società contadine gli esseri umani erano a diretto contatto con elementi naturali, donde traevano sostentamento e ricchezza secondo tecniche acquisite dall'esperienza precedente, il cui peso era determinante nel loro presente. A questa lunga fase corrisponde ancora, come in fasi ancora più primitive, un training educativo affidato, per la generalità degli esseri umani, alla «bottega familiare» e al variegato extrascuola ambientale e, per pochi, alla assimilazione di quelle tecniche di lettura, scrittura e computo necessarie ad assicurare alle società l'accesso alla sedimentazione documentata di esperienze passate e, insomma, il governo di regni e repubbliche. Si trattava di un training fortemente ripetitivo, collaudato da millenni. Chi non volesse prestare fede a questa affermazione può leggere un testo babilonese, in accadico e su-

merico, del secondo millennio a.C. pubblicato e tradotto da Ake Sjöberg: è, come dire?, una circolare del ministro dell'istruzione dell'epoca su come condurre l'esame dei diplomandi (*Der Examentext A*, «Zeitschrift für Assyriologie und Vorderasiatische Archäologie», LXIV, 1975, pp. 137-76). Oppure si possono leggere i compiti di scuola del giovinetto greco-egiziano Teone, restituitici dai papiri (cioè dai cassonetti egizi della spazzatura). Si constaterà che in buona parte del mondo nelle scuole si continua a procedere nello stesso modo, come al tempo di Teone, anzi come al tempo dei Sumeri. La scuola puntava il più dei suoi sforzi nell'inculcare la capacità di ripetizione verbale e formulare: un modo non inadatto alle società a base contadina.

(2) Nelle società in via di industrializzazione e/o industrializzate la natura ha teso in misura crescente a ridursi a pura «esterionalità», come dicono, impassibili e bronzei, finanziari ed economisti («internalità» essendo solo – per loro – quelle che incidono sui loro costi, sul modo in cui loro calcolavano e ancora vorrebbero calcolare i costi). E cioè natura e ambiente tendono a diventare mera fonte di materie prime da estrarre ed elaborare con l'ausilio di macchine di complessità crescente che si sono interposte tra natura e umani creando intorno a loro una natura artificiale in via di permanente rapido rinnovamento. Le esperienze del passato hanno perduto il ruolo determinante che avevano nelle società a base agricola, l'attenzione al presente innovativo è andata diventando sempre più importante, la singola «bottega familiare» si è trovata di più in più in difficoltà a garantire un training adeguato alle esigenze della società e di conseguenza hanno dovuto svilupparsi istituzioni scolastiche collettive postelementari capaci di fornire a moltissimi, se non a tutti, almeno tendenzialmente, livelli adeguati a inserirsi nei processi e nelle tecniche della produzione offrendo anche, almeno ad alcuni, livelli adeguati a controllare e rinnovare tali processi.

(3) Lo sviluppo stesso delle società industriali negli ultimi decenni ha creato basi produttive e sociali di tipo radicalmente nuovo. Stati, istituzioni scolastiche, gruppi intellettuali stentano a farsi consapevoli della radicalità del nuovo. Un segno di ciò è nella incertezza della stessa denominazione del nuovo tipo di società e cultura: si parla, di volta in volta, di società postindustriale, so-

cietà dell'informazione o della comunicazione, società dell'interdipendenza, della compresenza, della molteplicità, della complessità, della conoscenza, dell'intrico (attenzione: intrico, non o non necessariamente intrigo). La conoscenza delle esperienze del passato e la conoscenza e il controllo delle tecniche produttive in atto non bastano più da sole a garantire la sopravvivenza di una certa società e degli individui al suo interno se non si accompagnano alla capacità diffusa, e non limitata a pochi eletti, di conoscere, capire, prevedere quali innovazioni potrebbero prodursi o stanno per prodursi sia all'interno sia in luoghi geopoliticamente lontani da quello della società, del popolo in questione.

Se le società agricole potevano e dovevano guardare al (loro) passato, se le società industriali hanno potuto e dovuto guardare al presente loro e delle società contermini, le nuove società devono imparare a guardare, dentro e oltre i labirinti della complessità, per estrarre dalle tendenze in atto una adeguata previsione di scenari del futuro in ogni parte del globo.

Al netto di catastrofi o di rivolte luddistiche generalizzate che ci riconducano tutti allo stato di natura (o più indietro...), queste società, questi popoli possono amministrare la loro sopravvivenza solo controllando la interdipendenza multinazionale e multiethnica che si è creata tra loro: una interdipendenza che investe tutt'intera la loro vita, le basi produttive e l'intrattenimento, il costume e la ricerca fondamentale, le tecnologie e gli spettacoli, l'assetto politico e gli orientamenti etici. Forse è presto per dire che gli stati nazionali appartengono al passato, a una parentesi cruenta e gloriosa, fosca ed esaltante della storia delle culture umane tra XV e XX secolo. Certo è che si impone qualche forma di coordinamento stretto sovrastatale. Che può essere quello prefigurato da Aldous Huxley in *Brave New World* o da Georges Orwell nella *Factory* e in *1984*: fondato cioè sulla devoluzione delle capacità di piena conoscenza e pieno controllo a un gruppo ristretto, gli Alfa Plus o il «qualcuno più eguale degli altri» o il Grande Fratello, con un immenso volgo di subalterni organizzati planetariamente; oppure un governo di cittadini sovrani, dotati tutti di pari capacità di acquisizione, controllo ed elaborazione delle conoscenze e delle scelte possibili, tutti parimenti «sdegnosi di essere oppressi e di farsi oppressori».

A questo discrimine siamo noi, è la scuola come istituzione plurisecolare. Non possiamo eludere questa consapevolezza se vogliamo affrontare i problemi della nostra scuola. È anche in funzione di questa consapevolezza, è anche nell'intento di pensare a una scuola di tutti nelle società d'oggi e domani che formulavamo la proposta di una concentrazione degli sforzi della scuola lungo le tre direttrici del linguaggio, della matematica, della operatività.

5. Nei documenti preparati dal ministro dell'istruzione Berlinguer per avviare la discussione sul riassetto del sistema scolastico italiano tra molte cose interessanti una spicca – a mio avviso – sulle altre: è il ripetuto richiamo, fatto a proposito sia della scuola di base sia del seicennio superiore, alla «manualità» e alla «operatività». Richiami in positivo, richiami a queste capacità come ad attività centrali e obiettivi prioritari che è compito della scuola sviluppare e garantire. E l'intento dichiarato è che ciò valga per tutti e, si badi, a ogni livello, dalle materne alle superiori, e in ogni canale superiore, gli attuali centoventicinque (o più) o i diciassette dei programmi sperimentali di Brocca o i dieci, dai professionali al classico, che il ministro pare voglia tenere e mantenere distinti.

Nella storia della nostra scuola, non sono molti i documenti emananti dal centro del sistema, dai ministri, in cui il richiamo sia apparso così netto e ripetuto. E c'è da sperare che, se il governo reggerà e il parlamento discuterà e approverà la legge annunciata da Prodi e Berlinguer, a ciò diano seguito i programmi e che, subito dopo, noi tutti che insegniamo, dalle materne all'università, impariamo a mandare ad effetto (se già non lo facciamo) queste indicazioni.

Manualità e operatività non sono esattamente la stessa cosa. Sono tuttavia parenti strette che, nelle e per le tradizioni di parti importanti del nostro ceto colto o più istruito, sono ancora più appaiate e gemellate.

I lettori di Croce (ce ne saranno ancora) ricordano un aggettivo che egli usava: banausico. Qua e là Croce pietosamente ne spiega il senso, contrapponendo l'aggettivo all'Arte, alla spiritualità, per indicare ciò che è invece proprio – diceva – «delle arti

banausiche, dell'abilità tecnica». Spiegano i nostri dizionari: «puremento meccanico, grettamente utilitario». E suppongono una fonte tedesca dell'aggettivo.

In realtà, si tratta di un antico grecismo, *bánausos* o *banau-sikós*, di etimologia ignota, che serviva agli autori greci per designare artigiani e artigianalità e, già allora, ciò che appariva volgare, meschino di fronte alle superiori e spirituali e disinteressate cogitazioni dei dotti. Croce potrà avere appreso il vocabolo anche leggendo Platone e Aristotele e però, senza dubbio, anche leggendo scrittori tedeschi. In effetti, tra le grandi lingue europee, rispetto a francese e spagnolo che ignorano ogni continuazione del grecismo, e all'inglese, che ne fa dall'Ottocento un raro uso, il tedesco è la lingua che non solo lo accoglie e usa comunemente, ma lo ha fatto proprio e assimilato in una famiglia di comuni vocaboli, tra cui Banause «persona senza intelligenza» e Banausentum «mancanza di intelligenza».

Non si traggano però conclusioni affrettate da questo assai sommario quadro di usi linguistici. Forse nemmeno l'intero pensiero di Croce si può inchiodare alla nota di spregio con cui egli parla del banausico. Certo la tentazione può essere forte per legare il rifiuto del grecismo in francese alla grande tradizione dell'*Encyclopédie*, cioè a un atteggiamento intellettuale che sentiva profondamente connesse la capacità di elaborazione teorica e scientifica e la capacità di elaborazione tecnica, la capacità di costruzione dei saperi più astratti e il saper fare manuale e operativo. Ma i conti di queste considerazioni soltanto linguistiche non tornano del tutto. È proprio nella tradizione tedesca che con Hegel e, poi, con l'hegeliano Marx troviamo le più esplicite teorizzazioni della dirompenente e creativa funzione intellettuale che mano e lavoro banausico hanno avuto e hanno nella storia delle culture umane. Né si tratta solo di filosofemi. In Germania le scuole tecniche e le scuole tecniche popolari superiori sono una struttura di alta efficienza e formatività sia tecnica sia (si badi) intellettuale, uno dei due pilastri (l'altro è il *Gymnasium*) dell'intero sistema formativo.

Non così nella tradizione italiana: dove il banausico, il tecnico, l'operativo, il far qualcosa rispetto al saper parlare di qualcosa sono stati e ancora sono riguardati con sussiego e più o meno ce-

lato disprezzo. È un disprezzo che si è proiettato nelle canalizzazioni e ghezzizzazioni dell'istruzione mediosuperiore e nella bassa estimazione assegnata alle scuole tecniche e professionali, che non solo sono le scuole della stragrande maggioranza dei giovani (chi riuscirà mai a spiegarlo ai nostri giornalisti convinti dell'equazione scuola superiore = liceo classico?), ma sono anche quelle che ospitano i rari centri di eccellenza del nostro sistema formativo mediosuperiore.

Il ministro Berlinguer, un ministro di questa Repubblica che vorremmo poter dire nostra, pare voglia invertire la rotta. Tarde non furono mai grazie divine. Speriamo. Forse finalmente toglieremo dall'ombra del nostro pantheon nazionale le immagini di Galilei e di Vico. In una nuova luce, di questo non solo ricorderemo, ma capiremo il *verum ipsum factum*. E dell'altro, che questo pensiero aveva condiviso, ricorderemo il suo andare all'Arsenale per trovarvi, tra vili meccanici e ingegneri, le verifiche e sollecitazioni della nuova scienza che andava edificando.

Se la nuova scuola deve essere non scuola di sudditi, ma di cittadine e cittadini pleno iure è assolutamente necessario che essa restituisca a chi essa forma quel rapporto stretto con la cultura dell'opera, del produrre e lavorare, della manualità e fisicità corporea che è stato un bene diffuso extrascolasticamente nelle società a base produttiva agricola e industriale e che oggi va diventando merce rara nel Pianeta a mano a mano che le società e i popoli entrano, come desiderano, nella fase della cultura postindustriale, nella fase delle società della conoscenza.

Una scuola di tutti e per tutti nelle società della conoscenza deve garantire infatti a chi la frequenta una pari capacità di movimento nello spazio culturale.

Quest'ultima dizione merita forse un chiarimento che qui si cercherà di svolgere il più rapidamente possibile.

6. 'Cultura' negli studi delle scienze etologiche, biopsicologiche e storicoantropologiche moderne non significa, come spesso ancora nell'uso triviale italiano, «erudizione» e/o «sapere intellettuale» (la cultura mostruosa di Paolo Villaggio, dei meno istruiti e di qualche professore di letteratura italiana) e tanto meno significa ancor più restrittivamente «sapere umanistico e letterario». Pa-

rola e nozione hanno nel Novecento acquistato un senso più largo e preciso, che è poi, ma non troppo paradossalmente, il recupero dell'antico senso latino, delle *Tusculanae* di Cicerone e delle *Epistulae* oraziane, il senso che abbracciava unitariamente la cultura animi e l'agri cultura: «Nemo adeo ferus est ut non mitescere possit/si modo culturae patientem commodet aurem». 'Cultura' è tutto ciò che i viventi imparano a sapere e a fare sulla base ed entro i vincoli (ovviamente) del loro specifico patrimonio genetico, ma non per sviluppo deterministico di tale patrimonio. Qualcuno ha anche detto: è tutta l'informazione posseduta, meno quella determinata geneticamente. Questo senso più largo e più rigoroso, nuovo e antico, include ogni sorta di sapere e saper fare che sia appreso. Una personalità non sospettabile di poca attenzione al lato intellettuale della cultura, Nicola Abbagnano, ha scritto molti anni fa: «Un rozzo modo di cucinare un cibo è un prodotto culturale non meno di una sinfonia di Beethoven».

Ovviamente, ciò non significa che una frittatina sia la stessa cosa della teoria delle grammatiche di Chomsky o saper piattare un asse sia lo stesso che scoprire o anche solo sapere utilizzare le equazioni dell'elettromagnetismo di Maxwell oppure scrivere o anche solo gustare la *Divina Commedia*. Il riferimento alla nozione di 'informazione' consente non solo di non appiattare, ma, anzi, di ben discriminare, scalare e, se si vuole, gerarchizzare i prodotti della cultura, da quelli più immediati e di valenza locale a quelli più riccamente elaborati e di valenza più larga o, come si dice con qualche enfasi, universale (discussioni e riferimenti possono trovarsi, tra l'altro, in un mio lavoro di qualche anno fa, *L'Italia delle Italie*, Editori Riuniti, Roma 1992, pp. 5-68). Gli assi delle diverse modalità di elaborazione e diffusione dell'informazione definiscono quello che chiamiamo lo 'spazio culturale'.

Ogni essere umano è naturalmente capace di muoversi in tale spazio liberamente e anche innovativamente (con una mancanza di costrizioni genetiche, con un'adattività e creatività che non hanno eguali), a condizione che sia appunto libero nell'appropriarsi di scelte e prodotti già dati e di rielaborarli. Tale condizione nelle società del passato era largamente garantita dall'extra-scuola, dalla «scuola impropria». Oggi, nelle società più complesse, non è più così.

In un convegno nazionale del CIDI ormai remoto (il XIX) mi è già capitato di citare una vecchia espressione napoletana: «'e pparole 'e ssape, ma nun 'e ssape accucchià». Volta in italiano essa significa più o meno, «le parole le sa, ma non le sa utilizzare appropriatamente» e, come spiega un vecchio dizionario, essa «dicesi di chi, atto a trattar parlando d'una materia, si rivela inetto a dar pari saggio di sé nelle pratiche esperienze a tal materia relative».

Come già più su si è osservato, i nostri sistemi scolastici, non solo il nostro italiano, concentrano il più e il meglio dei loro sforzi sull'insegnare 'e pparole e lasciano in ombra l'insegnare o, meglio, il fare esperire quanto è necessario ad accucchiarle, cioè un più esteso e realistico rapporto con le altre ricche e varie articolazioni dello spazio culturale. Ciò è profondamente sbagliato ed è probabilmente uno dei motivi maggiori di disaffezione alla scuola, di causa dell'impressione di una sua inutilità.

Non vi è dubbio che occorre convalidare le idee di Piaget e Freinet, di Rodari e don Lorenzo Milani sulla centralità dell'educazione linguistica stante la indispensabilità individuale e sociale della parola. 'E pparole sono un valore centrale. Ma che vuol dire 'parola'?

La parola non vive, né la intendiamo, se essa non è (e noi con lei nell'usarla non ci mettiamo) al servizio di una esperienza e pratica umana complessiva, non solo verbale, non solo cognitiva, ma operativa e affettiva. Senza di ciò la parola è un vacuo blabla, il contrario di ciò che può e deve essere e per cui è nata. La scuola che non intende ciò non fa educazione linguistica, non insegna quella parola «che ci fa eguali», ma insegna verbosità e verbalismo.

Specialmente nelle scuole superiori e nelle università la prova suprema di conoscenza d'alcunché è considerata il saperne parlare o scrivere. L'idea che possedere una conoscenza significhi saperla mettere a frutto facendo qualcosa con la mente o con le mani, facendo qualcosa che non sia già scritto e detto da qualche parte, che non sia già opportunamente emulsionato, predigerito e liofilizzato verbalmente, e quindi verbalmente ripetibile paro paro (o parola parola), questa idea a noi professori non riesce a entrare in testa.

Allegherò solo due testimonianze, a riprova di quanto dico (ma ognuno potrà aggiungere del suo, se è ben disposto). La prima è un memorabile articolo sull'insegnamento italiano del latino scritto da uno dei nostri più insigni classicisti e storici della filoso-

fia antica, Guido Calogero, nel vecchio «Mondo» di Mario Panunzio: dopo anni e anni di latino la generalità della popolazione italiana con maturità classica o scientifica, diceva Calogero, messa davanti alla scritta latina sul frontone d'una chiesa o, peggio, davanti a un'antica epigrafe latina o, peggio ancora, davanti a un passo non già tradotto e memorizzato di un qualsivoglia scrittore latino anche «facile», balbetta e non sa cavarne i piedi. Ore e ore, settimane e settimane, anni sono stati spesi a mandare a memoria e ripetere a memoria regole di sintassi e traduzioni di testi. E non ne resta niente. Provate anche voi per credere, possibilmente mettendo alla prova anche chi ebbe sessanta alla maturità. Spesso e volentieri, dopo tanto penare dedicato al dire e ripetere faticoso, non resta nessun modesto saper fare qualcosa di non ripetitivo col e del latino.

Più o meno negli stessi anni di Calogero, un grande fisico italiano, Enrico Persico, scrisse nel «Giornale di fisica» un altro memorabile articolo, *Che cos'è che non va nell'insegnamento della fisica in Italia*. Val la pena riportarne qualche passo:

«- Mi dica almeno qualcosa sulle onde elettromagnetiche. La candidata, che poco fa non aveva saputo dire perché i fili della luce elettrica sono rivestiti di isolante, appare ora sollevata e comincia ad allineare sulla lavagna in bell'ordine le equazioni di Maxwell nella loro elegante forma vettoriale (...). Perché questa ragazza, che non è stupida, ma che trova tanto difficile descrivere un condensatore, una volta messa sul binario delle formule corre come una locomotiva? (...). Questo sarà sì un caso estremo, ma la stessa malattia è diffusissima in tutti i nostri studenti universitari di Fisica (...). L'aspetto più evidente di questa malattia è uno strano disinteresse per il fenomeno fisico (e ancor più per le sue applicazioni pratiche) congiunto a una lodevole, ma sproporzionata attenzione rivolta alla formulazione delle leggi, la quale diventa fine a se stessa anziché strumento di rappresentazione e di indagine del mondo fisico (...). Molti dei nostri studenti non vedono nella Fisica che una materia scolastica, che poco ha a che fare col mondo reale...».

Calogero credeva che i guai davanti a una frase latina non già predigerita dipendessero dal mediocre modo di insegnare il lati-

no, grammaticalistico e con assai pochi contatti diretti con testi. Anche Persico per la malattia del saper parlare, magari bene, ma senza saper fare, vedere, tirare le conseguenze concrete, cercava una causa specifica, e credeva di trovarla in un eccesso di propensione matematica nell'insegnamento della fisica.

Entrambi, Calogero e Persico, colgono in modo acuto il sintomo e ne vedono con pari acutezza (e preoccupazione) gli effetti devastanti. Ma il malanno che denunciano è troppo generale per avere tante diverse cause specifiche: l'eccesso di grammaticalità, in un caso, o di matematicità in un altro. Ma no: il male attraversa tutte le materie: lo trovate nella storia dell'arte fatta senza che (gite scolastiche in altre città a parte, e che Dio ce le perdoni) salti mai in mente di andare in giro a vedere le chiese romaniche o barocche o i resti romani della propria città, senza nemmeno mai provare a fotografare (magari una volta a pasticciare coi colori o la plastica per rifare?) un quadro, una statua e «vedere l'effetto che fa»; e l'italiano fatto non già leggendo i testi e spiegandone qualcuno, e imparando a dire ad alta voce in modo accettabile una lirica di Leopardi o di Montale o di Magrelli, ma fatto studiando i manuali di storia letteraria; è la storia mandata a memoria senza che venga mai in mente la domanda del popolano di Pascarella («... ma 'ste fregnacce tu come le sai?»), e quindi senza vedere, toccare mai un documento storico originale, un autografo, una vecchia moneta, una pietra miliare, un pezzo di roba che attesti che sì, Carlo VIII, passò di qui, che sì, qui il paesaggio agrario è restato ancora quello dei coloni mandati da Roma nel I secolo; è la geografia astronomica imparata a mente senza aver mai levato gli occhi al cielo (una giovane studiosa, bravissima davvero, sia pure non in geografia astronomica, l'ho vista trasalire come dinanzi a uno straordinario spettacolo cosmico la mattina che ha scoperto la luna campeggiare in un cielo diurno); è l'inglese studiato per anni, e poi si esce da scuola e, se qualcuno ci dice «Parli inglese?», gli rispondiamo candidamente: «No. L'ho studiato a scuola» (lo scopri quarant'anni fa con apposita indagine il professor Robert Hall della Cornell University e la risposta – verificare per credere – risuona tuttora). Devo continuare?

Isidoro, pio e, anzi, santo vescovo di Siviglia, è morto da un bel pezzo, ma alla radice delle nostre pratiche didattiche c'è

sempre la sua solenne sentenza: «Nomen dictum quasi notamen, quod nobis vocabulo suo res notas efficiat. Nisi enim nomen scieris, cognitio rerum perit» (*Etymologiarum* I, VII 1-3). Badiamo: a leggere bene nemmeno sant'Isidoro dice che conta solo il nome, il parlar-di, e non la cosa. Ma così è stato inteso, e certo in una classe, per le nostre pigrizie, è più facile. Epicuro e Galilei e Pareto che proponevano di badare alle cose, non ai nomi, nel costruire il sapere critico e scientifico, sono restati lettera morta forse anche in altre tradizioni scolastiche, ma certo nella nostra. E naturalmente tra le «cose» ci sono anche le parole, i testi: il gusto di capir quelle e questi leggendo e studiando molto in lingue diverse e nella nostra, il gusto di entrare nelle officine dello stile di Leopardi o di Saba o magari di Montanelli e Giorgio Bocca; la gioia di sapersela cavare senza vocabolario e traduzioni preconfezionate davanti a una pagina di altra lingua; il gusto non di scrivere prolissamente su qualsiasi cosa, ma di calibrare un testo a seconda delle sue finalità, dei suoi interlocutori: questo sì che vorremmo fosse nella nostra scuola il risultato dell'attenzione al linguaggio. Ma così non è, e l'attenzione linguistica della nostra scuola, fatte salve le rare felici eccezioni, mira solo a fare imparare a parlar-di e scriver-di come testimoni di conoscenza, e in definitiva, come sostituti delle cose, dell'esperienza diretta delle cose.

La liofilizzazione verbalistica del sapere ha, tra i suoi effetti dannosi, anche quello di rendere impossibile la percezione delle diversità dei percorsi e delle procedure che caratterizzano la costruzione degli oggetti e, prima ancora, il reperimento dei materiali di lavoro di ciascun campo del sapere. Le parole delle varie scienze e dei vari campi di studio non si intendono se non imparando, «provando e riprovando», a ricostruire e ripercorrere i sentieri e le strade attraverso cui quelle parole, nel loro senso e nel loro suono, sono maturate e sono state costruite.

Nelle lezioni alle scuole dell'infanzia di Reggio poi raccolte nella sua aurea *Grammatica della fantasia*, Gianni Rodari sorprende, divertiva e trascinava i bambini, che si sentivano incapaci di raccontare una storia, dicendogli più o meno: «Racconta quello che ti ricordi con la punta del naso! Ma il tuo mignolo sinistro, non gli è mai capitato niente? Sì? racconta». Era un modo per sollecitare memorie e invenzioni fondato su ragioni non banali:

Rodari sapeva che le costruzioni astratte e aeree e generalizzanti dei nostri linguaggi si radicano per ciascuno e per l'intera comunità in esperienze concrete, corporee, particolari e perfino private e vivono o, meglio, con-vivono con esse. Partendo da un'altra sponda Ludwig Wittgenstein arrivava allo stesso punto di vista quando diceva: «È con la tua lingua, è con la parola dolore, che hai imparato che cosa è il dolore» (*Ricerche filosofiche*, § 384).

Molte volte la nostra scuola pare dimenticare tutto ciò. Dimentica che la pianta verbale non fruttifica se non se ne alimentano le radici non verbali – che è parte di un congegno più complesso fuori del quale macina a vuoto.

7. Un grande biologo, Ernst Mayr, al termine di una sua opera capitale, *The Growth of Biological Thought: Diversity, Evolution, and Inheritance* (1980), ha scritto:

«Sorprendente è la straordinaria somiglianza tra l'uomo e le grandi scimmie africane per le caratteristiche molecolari e la struttura cromosomica. (...) Non ci sono più dubbi sulla questione cruciale che la linea ominide sia una diramazione della linea che porta alle scimmie africane. Molto più importante di incertezze cronologiche è la nostra crescente comprensione delle tappe che condussero dalla condizione antropoide a quella umana. La prima tappa, e forse quella decisiva, fu chiaramente la posizione eretta che i nostri antenati assunsero quando scesero dagli alberi. Essa liberò gli arti superiori per la funzione di manipolazione che permetteva il trasporto di oggetti, l'uso e, infine, la costruzione di strumenti a un livello molto più elevato di quanto si ritrovi in qualsiasi scimmia... Caratterizzare l'uomo mediante criteri come quello della coscienza o del possesso della mente o dell'intelligenza non è di grande utilità, poiché ci sono prove valide che, riguardo a queste caratteristiche, l'uomo si differenzia dalla scimmie e da molti altri animali (persino dal cane!) soltanto quantitativamente. È il linguaggio più di qualsiasi altra cosa ciò che ha permesso la trasmissione di informazioni da una generazione all'altra e quindi lo sviluppo di una cultura non materiale. È la parola l'aspetto umano più caratteristico».

Le conclusioni del grande biologo solo a prima vista paiono convalidare una scuola che ai piccoli e men piccoli della specie insegna a dire parole e non a fare cose. Ma non è così. Il sillabo di

una nuova scuola, l'elenco delle competenze minime irrinunciabili che essa deve garantire, non si limita alla parola. Questa, così come Mayr ce la presenta, è il culmine di un soggiacente connettersi di competenze inscritto nel nostro patrimonio genetico. Che cosa ci ha fatto e ci fa umani? Mayr dice:

- 1) la stazione eretta, che significa sapere disporre del nostro corpo, coltivarne l'attitudine ad attitudini diverse;
- 2) la funzione di manipolazione, la manualità del gioco e del lavoro, dell'interazione adattiva con gli ambienti;
- 3) la costruzione di oggetti, la capacità di staccarsi dal corso naturale degli eventi ideando, progettando e realizzando cose nuove, non date in natura, non ancora trovate, utili al nostro vivere;
- 4) e infine, solo infine, come complemento di tutto ciò, la parola e ciò che dalla parola può seguire, il sapere critico e scientifico.

Sviluppo fisico, manipolazione, operatività minima volta a costruire oggetti sono state fondamentali capacità umane suggerite, imposte, garantite anzitutto nell'extrascuola, dalle condizioni ambientali e dai modi di vita delle società preindustriali e industriali, e solo assai secondariamente dall'istituzione scolastica. La loro acquisizione, con quella della parola, ha consentito agli individui e ai gruppi umani di muoversi nelle articolazioni dello spazio delle culture, dalle forme più concrete alle più astratte, dalle più private e locali alle più universali. La scuola, in quelle condizioni, ha potuto essere scuola di verbalità e di saperi postverbal. Ma ormai le condizioni sono cambiate. La scuola della verbalità e dei saperi postverbal gira a vuoto se non recupera le preve dimensioni della manualità dell'operatività, dai livelli elementari del gioco e della quotidianità su su fino ai livelli più impegnativi dello sviluppo di capacità di controllo e comprensione di tecniche e tecnologie che, come spin-off, hanno anche quello di educare a un costume di collaborazione, di recuperare l'etica del lavoro e della produzione, di preparare tutti e tutte ai necessari rapporti col mondo complesso dell'organizzazione sociale e produttiva.

Il rifiuto della scuola serpeggiante tra i giovani (e una parte degli stessi insegnanti) in tutto il mondo sviluppato ai più diversi li-

velli sociali non è immotivato se la scuola non riesce a farsi luogo (oggi è ridotta spesso a un non-luogo) in cui si educano e si mobilitano tutte le forme dell'intelligenza umana negli allievi che crescono e negli adulti che insegnano. (Questa, del resto, è una conclusione raggiunta, per altre vie, anche da un recente forum, *L'insegnante come lo/la vorrei*, con Rosa Calò, Andrea Casalegno, Giancarlo Gasperoni, Annalisa Milletti Rosella, Anna Oliverio Ferraris, Maria Giovanna Garroni, Nicola Rossi, curato da chi scrive, «Annali della Pubblica Istruzione», XLII (1996), 1-2, pp. 1-44).

Trasformare le aule da auditorium in laboratorium se si vuole insegnare a usare in modo critico e controllato la parola; trasformarle in laboratorium per insegnare una scientificità non verbale, ma effettiva, quella scientificità che – spiegava Persico e hanno detto più volte Giuliano Toraldo di Francia e Carlo Bernardini – consiste nel sapere circostanziare domande e problemi, trovare le misure giuste e non nel ripetere formule accertate e date, trasformare le aule in laboratorium per recuperarvi e riconquistare quelle capacità di manualità, operatività (e cooperatività) che un tempo era acquisita nella bottega familiare e per prepararsi a vivere e non solo a subire un mondo pervaso di tecnologie: su queste linee fondamentali dovrebbe muoversi il rinnovamento dei contenuti della nostra scuola, sfrondando ogni altra materia o meglio proponendola e accettandola solo a misura che nelle concrete e varie situazioni didattiche concorra a dare la capacità di dominio di parola, misura, operatività.

8. Sulla scuola italiana le trasformazioni che in tutto il mondo durante gli ultimi cento anni hanno messo in forse il tradizionale insegnamento formulare, verbalistico e ripetitivo sono piovute come altrove, ma con una rapidità sconvolgente. Ancora nel 1961 per addetti al lavoro e composizione del prodotto nazionale l'Italia era un paese agricolo. È diventato un grande paese industriale in pochi anni e dopo pochi è diventato un'economia di trasformazione e di servizi. Ancora nel 1976 il saldo migratorio era negativo. Eravamo un paese di emigranti. Siamo diventati un paese di immigrazione.

Il successo economico ha ubriacato la classe politica e gran parte della società civile. Abbiamo creduto di potere badare ad

altro. Se con il 65 per cento di persone senza licenza elementare, per metà analfabeti confessi (dati ISTAT del 1951), avevamo conosciuto il primo boom economico, perché non insistere? Abbiamo così lasciato perdere la nostra scuola, gli studi. Le biblioteche, la promozione della lettura, i laboratori, la ricerca. Abbiamo continuato a formare e scegliere i nostri insegnanti come precettori di futuri contadinelli o di rampolli di buona famiglia. E a pagarli di conseguenza: i meno pagati dei paesi dell'OCSE, con stipendi inferiori al reddito pro capite.

In queste condizioni, le scuole, gli insegnanti hanno fatto miracoli, specie ai livelli iniziali della formazione. Senza merito che non sia degli insegnanti, abbiamo scuole per l'infanzia con punte di eccellenza planetaria (e non solo nella giustamente mitica Reggio Emilia). Gli alunni delle elementari sono, nei confronti analitici internazionali promossi dall'IEA, tra i top five, bravi come i finlandesi, francesi, svedesi. Gli alunni della a torto spregiata media inferiore si piazzano al tredicesimo posto: un gradino più su, comunque, del posto che occupiamo nella graduatoria dei redditi pro capite. Perfino nella media superiore vi sono settori, come i tecnici industriali e i professionali sperimentali, che reggono il confronto internazionale.

Ma il sistema scuola, così come lo abbiamo voluto noi tutti, classe politica e ceti sociali anche subalterni, non può dar altro che risultati nel complesso scadenti. Abbiamo cinque milioni di ultraquattordicenni senza licenza elementare, che in buona parte si dichiarano onestamente analfabeti. Metà della popolazione giovane e adulta non ha la licenza media inferiore. L'indice di scolarità pro capite è quindi assai basso. Stati Uniti, Francia, Australia hanno dodici anni di scuola a testa; Germania, Austria, Svizzera, Gran Bretagna, Belgio più di undici; dieci Israele o Nuova Zelanda, nove Corea, Barbados, Argentina, otto Russia o Estonia. Siamo verso il quarantesimo posto nel mondo. Noi, cittadini della sesta potenza industriale del mondo, abbiamo fatto solo 7 anni e tre mesi di scuola a testa. Siamo stati promossi dalla seconda in terza media.

Questa bassa scolarità adulta è un dato pesantemente negativo per lo sviluppo economico e sociale del Paese. Giustamente l'accordo sul lavoro prevedeva un intervento per la crescita della scolarità adulta. Che ne è stato? Oltre venti milioni di adulti sono poten-

ziali utenti di un serio sistema di educazione ricorrente mirato alla licenza media. Ma questa massa a bassa scolarità, quasi metà degli adulti, pesa negativamente sulla funzionalità della scuola per i ragazzi. Metà dei quali, per il retroterra familiare descolarizzato da cui proviene, è destinata a bassi punteggi e profitto per quanto buona sappia essere la scuola (rinvio per ciò alle analisi dei dati IEA in *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo*, a cura di Piero Lucisano, Tecnodid, Napoli 1996). E, di nuovo, la scuola fa miracoli. Non solo porta i ragazzi delle elementari all'altezza dei compagni di paesi ad alta scolarità come quelli che ho citato, ma porta per tre quarti a un buon livello anche i ragazzi di terza media. Di questi non il 50%, ma solo il 25% esce dalle medie con le difficoltà di lettura e scrittura che hanno i loro familiari, anche se poi tutti, il 100%, escono (come ha detto con qualche brutalità Giuseppe De Rita) «focomelici», senza capacità manuali e operative.

La scuola media superiore progettata dai Salvemini e dai Credaro cent'anni fa, nella stagione di speranze giolittiane, realizzata settanta anni fa da Gentile, peggiorata e scorretta dai regimi poi succedutisi, è in difficoltà per strutture, programmi, metodi inerziali, difficoltà a fronteggiare gli sconvolgimenti profondi della nostra società e cultura. I dati dei confronti internazionali ci mettono agli ultimi posti in fatto di conoscenze scientifiche al termine delle medie superiori. L'indagine campione compiuta dall'Istituto Cattaneo nel 1995 ci dice che metà circa dei nostri ragazzi e ragazze prende sì sessanta alla maturità, ma non sa dire che percentuale è tre su venticinque e crede che il Parlamento sia fatto dal presidente della Repubblica e dal governo. E un terzo dei laureati e degli insegnanti e un terzo dei dirigenti d'azienda non legge mai un libro nell'anno, così come fa in complesso il 61% della popolazione. E le biblioteche di pubblica lettura della Capitale offrono ai cittadini meno volumi che a Baghdad. L'analfabetismo funzionale degli adulti e degli stessi istruiti non può non riverberarsi in modo negativo sui destini del nostro sistema formativo.

Generalizzare la scuola dell'infanzia, programmare unitariamente la scuola di base, elevarla di due anni, portare a sei anni i due cicli superiori, rammodernarli, far funzionare le scuole di formazione dei futuri insegnanti, ridare serietà agli esami di maturità, mettere mano alla formazione postsecondaria sono tutti

momenti fondamentali di un processo di risanamento del nostro sistema formativo. Ma non basta.

Rinnovare profondamente i contenuti e modi del nostro insegnamento per restituire efficacia al sistema formativo, interesse al «luogo» scuola, è – lo si è mostrato – decisivo. Ma non basta.

Una battaglia culturale per rinnovare impianto e contenuti della nostra scuola è esposta a scacchi gravi e dispendiosi se attaccando il fronte delle disfunzioni del sistema scolastico non colpisce insieme le basi, le retrovie della mancata scolarità e dell'abblismo nazionale.

Sviluppare un adeguato sistema di formazione ricorrente per gli adulti e supportarlo con una rete di centri di letture e multimedia adeguata ai livelli europei (Spagna compresa) è un valore in sé ed è indispensabile per il raggiungimento degli obiettivi quantitativi e qualitativi del nostro sistema formativo. Ma, forse, anche questo non basta.

9. Sarebbe una politica scolastica monca, con poca presa sulla realtà quella che non partisse dalla valorizzazione di ciò che, ignorata, negletta, malpagata, spregiata, la scuola sa fare e fa. A chi opera nella scuola come insegnante, a chi vi studia da allievo occorre restituire la coscienza piena della dignità alta e della insostituibilità del loro compito ai fini dello sviluppo del nostro paese. A meno che non facciamo tutti voto di povertà questa restituzione non può essere, per dirla con la Costituzione, «senza oneri per lo Stato». La credibilità dei progetti di riforma della formazione si misurerà anche da un piano finanziario congruo, del resto indispensabile anche per sviluppare l'istruzione degli adulti e biblioteche e mediateche territoriali. Ma un tale piano è necessario anzitutto per dare, con aumenti generalizzati, dignità e coscienza di dignità al lavoro di maestri e insegnanti, portandoli almeno alle medie europee in un certo numero di anni, e incentivando l'attività dei migliori, come da anni chiede Carlo Bernardini. Né basta: il più dimenticato articolo della negletta Costituzione prevede un sistema di borse di studio che invogli le famiglie a fare studiare i ragazzi capaci e meritevoli (art. 34, c. 3 e 4). È vero: abbiamo la pessima esperienza del «pre-salario» e delle borse concesse agli universitari. Questo, come mostrò già molti anni fa Fiorella Padoa Schioppa in un libro le cui

analisi sono ora rinverdate dalle analisi di questo volume sull'accesso delle classi di minor reddito alle fasce alte dell'istruzione, è una delle forme di drenaggio di quattrini dalle classi meno abbienti verso le più ricche. E non serve allo scopo cui pensa l'art. 34: non fare lasciare precocemente il sistema formativo, e non solo nel Sud, a ragazzi capaci. Bisogna che le borse di studio, magari poche, ma di qualche consistenza, partano dalla prima elementare, anzi dalla prima, se il ministro Berlinguer avrà, come speriamo e vorremmo, partita vinta. Qualche miliardo in borse di studio spiegherebbe, assai meglio di tante prediche, a Lodi e in Brianza come allo Zen o a Ponticelli che studiare è un investimento prezioso per l'intera società. La penuria del presente non esclude che si possa definire oggi un piano di graduale spostamento di risorse verso le necessità di sviluppo della formazione.

Da ciò, da questi inevitabili costi anzitutto, deriva la necessità che non il ministero dell'istruzione soltanto, ma i ministeri economici, il parlamento, l'intera società si dotino di uno strumento specifico: un centro nazionale di misurazione e valutazione dei processi formativi cioè un sistema nazionale di misurazione e valutazione delle competenze cognitive, operative e professionali che la scuola corrente dei giovani e la scuola ricorrente degli adulti sapranno indurre. Un centro, un sistema siffatti potranno dire se e quanto sono bene spesi gli investimenti in formazione, se e quanto cicli e strutture modificati e serietà di asciutti programmi e testi conferiscono al rinnovamento e all'efficacia del sistema formativo. Ad essi potremo affidare altri due compiti importanti. Il primo è verificare con l'oggettività di prove strutturate nazionali che l'autonomia scolastica non degeneri in municipalismo e non crei disparità insanabili. Un secondo è verificare se e quali istituzioni private hanno livelli di efficienza che le rendano degne di continuare a fruire del finanziamento pubblico.

Una scuola delle pari opportunità, viva e vivificante per tutti, ravvivante la mano e l'intelligenza, le capacità espressive, operative, professionali e progettuali di tutte e di tutti. Una scuola che rispetti l'articolo 3, comma 2 della Costituzione, che faccia davvero parte della Repubblica e, dunque, promuova davvero il libero sviluppo delle persone e non crei più disparità, ma agevoli la comune partecipazione alla formazione delle classi dirigenti.

PREMESSA

Non è pensabile un documento che orienti i futuri contenuti della scuola, senza premettere una serie di attenzioni che costituiscono le condizioni irrinunciabili per dare senso e significato ad essi e far recuperare alla scuola il suo compito educativo irrinunciabile e urgente.

Di qui alcune premesse (Pre-condizioni) a partire:

– dagli scenari sociali entro cui si deve collocare il cittadino del domani;

– da alcune affermazioni riportate nel Libro Bianco della Commissione Europea «Insegnare ad imparare»: «la funzione essenziale dell'istruzione e della formazione è l'inserimento sociale e lo sviluppo personale, mediante la condivisione dei valori comuni, la trasmissione di un patrimonio culturale e l'apprendimento dell'autonomia...» e ancora «Il libro bianco... ritiene che nella società europea i tre obblighi, rappresentati dall'inserimento sociale, dallo sviluppo dell'attitudine al lavoro e dallo sviluppo personale, devono essere strettamente associati...».

Per questo vanno chiariti:

- l'identità e il ruolo della scuola oggi;
- il tipo di uomo e di cittadino che si vuole formare nell'attenzione a restituire «qualità» di vita alla persona;
- le competenze da assicurare per una piena collocazione nella storia di oggi e di domani, prima che i singoli contenuti da trasmettere;
- una teoria generale della conoscenza più attuale, quale quella unificata del metodo, e una corretta visione di interdisciplinarietà;
- una adeguata formazione del personale direttivo e docente;
- una metodologia che sia adeguata alle esigenze di una nuova scuola a misura dei giovani di oggi.

PROPOSTE

1. *Identità e ruolo della scuola, oggi*

La citazione su riportata dal «Libro Bianco», indica la «funzione essenziale dell'istruzione e della formazione».

Ciò significa che va recuperato il posto e il ruolo della scuola nel contesto attuale:

– favorire la «comprensione del mondo», che è possibile solo se «si può percepirne il senso e comprendere il funzionamento»;

– offrire «significati», aiutare a cercare il senso profondo delle cose, ad andare «oltre», a costruire l'uomo dal di dentro con un progetto intenzionalmente rivolto alla promozione totale della persona;

– restituire qualità di vita alla persona, portarla a saper fare e a saper essere;

– coniugare la memoria (aspetto diacronico) con l'oggi (aspetto sincronico) mediante l'insegnamento formale;

– far acquisire linguaggi che permettano di dialogare a tutti i livelli, abilità e competenze per l'inserimento nel mondo del lavoro.

2. *Profilo di uomo e di cittadino*

Il cittadino dell'Italia, dell'Europa e del mondo si connota per una chiara identità personale, socio-politica, religiosa, professionale, culturale.

a) Identità personale, maturata gradualmente nello sviluppo armonico di tutte le sue dimensioni (intellettuali, creative, spirituali...) e componenti (fisica, psichica, relazionale...) ed espressa nella capacità di:

– stabilire relazioni positive e costruttive;

– leggere e interpretare criticamente la realtà, il mondo, la storia;

– operare scelte libere, consapevoli, responsabili;

– elaborare una propria sintesi culturale intorno a valori che

danno senso, significato, qualità, unità alla propria vita e al proprio essere;

- vivere la propria cultura;
- controllare, gestire il cambiamento.

b) Identità socio-politica, che significa:

- consapevolezza di appartenere ad un territorio, ad una nazione con una propria storia, tradizione, cultura;
- coscienza di essere interdipendenti gli uni dagli altri a livello territoriale, nazionale, europeo, mondiale;
- capacità di accogliere e valorizzare le diversità;
- libertà da pregiudizi e precomprensioni nei confronti di individui e culture «altre»;
- capacità di assumersi le proprie responsabilità nei confronti di se stessi, degli altri, della storia, del mondo;
- capacità di leggere, interpretare, valorizzare consapevolmente e criticamente il fenomeno multimediale, le sue strumentazioni e i suoi prodotti.

c) Identità religiosa, che implica:

- consapevolezza della propria dimensione religiosa;
- apertura all'Altro e all'Oltre;
- coerenza tra il proprio «credo» e la vita.

d) Identità professionale, che dice:

- capacità di cooperare e di lavorare in gruppo;
- creatività;
- ricerca della qualità;
- capacità di controllare e gestire le tecnologie;
- flessibilità e disponibilità al cambiamento.

e) Identità culturale, che si esprime nella capacità di:

- recuperare e/o rafforzare la propria identità culturale;
- accogliere, interscambiarsi, valorizzare ogni espressione ed esperienza culturale;
- «vivere» e costruire il proprio tempo, la propria storia.

3. La teoria generale della conoscenza e la visione di interdisciplinarietà da privilegiare

Occorre una teoria generale della conoscenza che permetta di superare la visione tradizionale dei programmi, i luoghi comuni – come la separazione tra istruzione ed educazione, tra istruzione e formazione – di cogliere la complementarità e la diversità tra formazione o istruzione e lavoro, per realizzare piani di studio fondati su competenze.

Una teoria generale della conoscenza e una teoria unificata del metodo sviluppano le seguenti linee operative:

- esistono problemi, teorie e critiche: queste variano a seconda dei problemi e delle teorie perché sono le tecniche di prova (metodiche) a variare continuamente;

- le discipline sono un insieme aperto (storicamente e teoricamente) di teorie e di tecniche messe in atto per risolvere problemi (che scoppiano all'interno di una teoria).

In questa prospettiva, la distinzione tra scuola e lavoro consiste nella diversità dei due ambienti: nella scuola, problemi, teorie e critiche pervengono nella critica, fino alla simulazione della produzione o dell'erogazione di un servizio; nel lavoro, problemi, teorie e critiche giungono fino alla realizzazione di un prodotto, o di un servizio che risponda alle attese dei destinatari.

Una teoria generale della conoscenza e la conseguente visione di interdisciplinarietà (intesa come lavoro che si compie per risolvere i problemi tipici di una disciplina con i mezzi necessari allo scopo e disponibili da ogni altra disciplina) comportano:

- la progettazione dei percorsi nei profili curriculari (competenze in entrata e in uscita);

- la progettazione autonoma dei contenuti curriculari da parte delle singole istituzioni scolastiche, quali strumenti per l'acquisizione delle competenze richieste dai profili curriculari.

4. *Competenze da assicurare*

Alla luce della premessa fatta, si pongono – relativamente ai contenuti – due discorsi distinti:

- di contesto (le competenze che si vogliono assicurare, al di là del percorso),
- di percorso.

Ciò significa non ragionare più su contenuti puntuali, ma sulle competenze da assicurare:

a) uso delle fonti della conoscenza e della meta-cognizione (ove si intende per fonti: esperienze molteplici – sensibile, manuale, affettiva, scientifica, metafisica, mistica... – sul piano della persona; documenti di ogni tipo, sul piano oggettivo, esterno alla persona; meta-cognizione: percezione, riflessione, controllo sul percorso, sul processo);

b) uso della metodologia storica (occorre tener conto che tutte le competenze per poter essere attivate presuppongono le conoscenze pregresse sui problemi);

c) capacità di elaborare teorie esplicative dei problemi (individuare, partire da problemi, che nascono di solito da attese, e trovare ipotesi di soluzione);

d) capacità di predisporre metodiche appropriate (si tratta di metodiche di critica e falsificazione, che reggono finché non sono falsificate);

e) competenze di tipo espressivo (capacità anche di scegliere per sé gli strumenti espressivi);

f) competenze di tipo comunicativo (è la scelta degli strumenti di comunicazione agli altri);

g) competenze di tipo relazionale (ecologia in senso ampio,

cioè capacità di relazione con tutto: uomini, natura, ecc.; capacità di accettare il diverso, i diversi punti di vista);

h) competenze di tipo decisionale e progettuale (in una duplice direzione: il sé e gli altri; imparare a leggere il dato; capire il peso della propria azione sugli altri; responsabilità nei confronti di se stessi, degli altri, della natura, del mondo; progettualità per sé e per gli altri).

5. Un'adeguata formazione del personale

È necessaria una coerente e organica formazione del personale direttivo e docente perché sia in grado di gestire l'attuale trapasso culturale e la complessità della situazione pluralistica, con un adeguato cambiamento di mentalità e l'acquisizione di specifiche competenze.

In tale formazione va data innanzitutto priorità alla funzione educativa. Il docente deve imparare a mettersi accanto.

Anche nella scelta di accogliere la tecnologia come ambito e strumento di conoscenza il docente è chiamato a giocare un ruolo fondamentale. Un obiettivo educativo/formativo è più facilmente perseguibile in una corretta relazione docente-alunno.

Forse è opportuno investire sui docenti più giovani e su quelli più disponibili al cambiamento.

6. I filoni da sviluppare

Nell'ottica di uno sviluppo di competenze, non è possibile definire contenuti specifici. Gli alunni dovrebbero acquisire strumenti per la ricerca personale dei contenuti e per analizzare processi. Tenendo conto che le competenze sono frutto di un processo complesso (inciampare in un problema, trovare una teoria esplicativa, verificarla), la scuola individua i problemi fondamentali da trattare all'interno di essa, in riferimento al profilo educativo dell'alunno.

Per questo vengono proposti soltanto filoni-spaccati, con alcune importanti sottolineature e/o attenzioni.

Innanzitutto si sottolinea di:

- non considerare separati i filoni, bensì tra loro integrati;
- avere una chiara consapevolezza che il criterio della interdisciplinarietà si gioca anche sulle scelte etiche dei docenti.

Mentre si sostiene quindi che, se vanno fatte delle scelte disciplinari, bisogna avere l'attenzione a non considerare l'economia «dentro» la storia, si fa osservare che la programmazione distinta di storia ed economia, per es., permette una presentazione anche ideologica, falsata delle due discipline. Se, invece, i docenti di queste due discipline programmano insieme, sono necessariamente sollecitate a concertare, nel reciproco rispetto dei due ambiti, i percorsi da attivare.

Pare interessante, inoltre, far entrare nella scuola l'idea dello sviluppo storico delle discipline.

a) *Filone antropologico-filosofico*

I problemi dell'uomo, dell'essere, dell'esistenza; ricerca di senso e significati, valori, etica...

Filosofia, sociologia, psicologia, antropologia culturale.

b) *Filone linguistico-comunicativo*

Sistemi di comunicazione integrati, che vanno dalla scoperta della radice linguistica, dalla lingua madre ad altre lingue straniere.

Linguaggi tipici delle discipline.

Conoscenze delle culture «altre» e non solo di altre lingue.

c) *Filone artistico-espressivo*

Educazione artistica, musicale, all'immagine.

d) *Filone storico*

È fondamentale trattare il discorso storico nel suo processo diacronico, affermare le radici dei fatti, esplorare le varie compo-

menti che hanno costruito la storia: componente economica, politica, sociale, giuridica, filosofica.

e) *Filone scientifico-tecnologico*

Matematica – Informatica.

Biologia (funzioni fondamentali) e bioetica.

Fisica, chimica, per quanto attiene ai processi vitali in ambiti diversi (umano, ambientale, ecc.).

7. *La metodologia*

Elemento metodologico fondamentale è la relazione educativa docente-alunno.

È necessario puntare, quindi, su un clima relazionale educativo che faciliti l'interazione alunno-docente nei processi di insegnamento-apprendimento.

Partendo da questo presupposto:

- si sottolinea un uso interattivo delle macchine;
- si accompagna l'alunno nell'utilizzo del metodo scientifico in tutte le sue fasi, a partire dalla teoria unificata del metodo che procede per problemi, abilitandolo gradualmente a un apprendimento per problems solving;
- si valorizzano le diverse forme di approccio alla conoscenza, a partire dall'esperienza, e si punta sui processi che si verificano sia nella scuola che sul mondo del lavoro...

8. *Tematiche trasversali*

– L'orientamento, come approccio sistemico, che coinvolge in rete insegnanti, famiglie, associazioni politiche, enti locali, come dimensione che attraversa tutte le discipline, e quindi i curricula scolastici, come risorsa per promuovere e valorizzare al meglio la persona, le sue attitudini e il suo progetto professionale, anche nel recupero dei drop-out e nel processo di passaggio al mondo del lavoro;

– l’interculturalità, come attenzione a ricavare da ogni disciplina quella valenza di fondamenti epistemologici, di atteggiamenti ed elementi efficaci in ordine all’apertura interculturale. Ciò significa portare l’attenzione sulla concezione di uomo e di cultura, sulle modalità di relazione educatore-educando, sull’epistemologia delle singole discipline;

– l’educazione mass-mediale, come utilizzo di linguaggi diversi da parte di ogni disciplina e possibilità di «entrare» nei codici e nell’interpretazione critica;

– l’educazione linguistica, come contestualizzazione storica, attraverso i codici linguistici;

– l’educazione all’ambiente (in senso ampio), che tocca tutto il vissuto dell’uomo.

1° APRILE 1997

Luisa Ribolzi

ALCUNE CONSIDERAZIONI SUL DISEGNO COMPLESSIVO DEL RIORDINO DEI CICLI

Per predisporre il mio contributo, ho riletto ancora una volta il documento ministeriale, per cercare di inquadrare la mia riflessione sui contenuti (su cui, lo ripeto, non sono affatto esperta) in una valutazione sul sistema, o meglio sulla possibilità che i cambiamenti proposti rendano più probabile quella promozione e sviluppo della persona (comprensiva del lavoratore e del cittadino, ma maggiore della loro somma) e quella crescita della società che si propongono come obiettivo, e su cui credo che siamo tutti d'accordo. Riporto di seguito alcune impressioni che vorrei verificare.

Mi pare che la scuola, così come emerge dal documento, si concepisca ancora come istituzione e non come servizio, con un asse culturale che resta finalizzato ad un modello culturale e organizzativo in cui si dice (solo due volte, in modo molto sfumato alla fine di p. 6, più dettagliatamente al primo paragrafo del punto 6, p. 23) che «l'autonomia è il presupposto ineludibile per il passaggio ad un sistema che responsabilizzi fortemente i protagonisti dell'istruzione, liberandoli al contempo da molti vincoli burocratici dei quali patiscono la pesantezza», ma di fatto si riproducono in sede locale una buona parte dei medesimi vincoli burocratici. Forse è vero che non si può chiedere ad un'istituzione di produrre una normativa che di fatto l'affossa, e che per questo, e non perché sono intrinsecamente reazionari, i burocrati

mostrano una pervasiva tendenza a proporre riforme che confermano e non abbattano il loro potere (si vedano nella proposta di riordino dei cicli, ma soprattutto nella Bassanini, la «sterilizzazione» della valutazione e la riconferma in più punti del fatto che la differenziazione funzionale degli insegnanti non comporta una gerarchizzazione di ruoli).

Mi preoccupa però una certa pervasività di un discorso pedagogico «ufficiale» che soffoca le possibilità di parola dei professionisti, e pur dichiarandosi – credo onestamente – aperto sui contenuti, di fatto determina (o limita) le possibilità di sviluppo del discorso della pratica pedagogica, e prefigura una teoria dell'istruzione, che ricontestualizza anche il «come» della trasmissione della cultura. In presenza di una legge sull'autonomia che comporta una larghissima delega al governo, mi pare che esista il rischio che lo Stato riduca l'autonomia, sia pure relativa, degli altri soggetti legittimati a costruire una proposta educativa, innanzitutto le famiglie, ma anche gli insegnanti e le minoranze culturali. Se è legittimo che lo Stato proponga un sistema di valori su cui chiedere il consenso degli attori del sistema formativo, è anche vero che questo non legittima il tentativo dello Stato medesimo di produrre attraverso la scuola una sua specifica società civile, invece di individuare i bisogni formativi della società che esiste, e darvi risposta. Nella società postindustriale policentrica e multiculturale, la scuola è un luogo di crescita, integrazione ma anche differenziazione personale e sociale, e quindi un eccesso di uniformità costituisce un errore storico oltre che culturale.

Alcune considerazioni di massima relative agli aspetti globali della riforma, che mi pare opportuno formulare tenendo presenti anche le altre norme che stanno modificando nel suo insieme il sistema formativo (autonomia, articoli 14/17 della Treu, proposte varie di legge sul riordino degli organi collegiali, statuto degli studenti):

1. dall'insieme dei testi su cui siamo chiamati a riflettere (mi pare impossibile considerare i programmi isolatamente rispetto agli altri aspetti che incidono sul sistema) sembra emergere una scuola basata su un «contratto fra uguali», che a mio parere è fortemente contraddittorio rispetto alla base stessa di qualsiasi rap-

porto educativo, che è la presenza di una disparità autorevole fra chi apprende e chi insegna, di una diversificazione dei ruoli. La disuguaglianza, ovviamente, non è di valore, ma di esperienza e competenza. Se la riforma dei cicli delinea una scuola degli alunni (di proprietà degli) e non una scuola per gli alunni, qualsiasi tipo di programma o contenuto non può avere esiti educativi positivi. È invece necessario recuperare concetti fondamentali come auto-rità, responsabilità, impegno... Che cosa sono, per esempio i «momenti non traumatici di verifica dei risultati»? La valutazione formativa non prevede l'elemento della non traumaticità, ma la necessaria informazione sul punto di acquisizione a cui i ragazzi sono arrivati, accompagnata dall'indicazione di che cosa fare per migliorare eventuali risultati negativi, dopo averne individuato, se possibile, le cause;

2. manca dall'insieme della normativa, e anche dal solo documento per il riordino dei cicli, una forte affermazione sulla necessità che la scuola sia affidabile, e che sola ci allineerebbe all'Europa, anche se la struttura dovesse restare immutata. L'affidabilità (traduzione approssimativa del termine inglese «accountability», che comporta insieme l'idea della responsabilità verso gli utenti e della qualità del servizio) è un processo complesso, in cui entrano procedure di determinazione degli standard, possibilità di valutazione da parte dei pari ma anche da parte degli utenti, accordo su alcuni valori e obiettivi di fondo del sistema educativo. Se la scuola è standardizzata e unica, i soli valori su cui può esserci accordo sono valori di «basso profilo» anche se rispettabilissimi (il rispetto dell'ambiente, la pace, la multiculturalità...) che però hanno mostrato una scarsa capacità di mobilitazione e degli insegnanti e degli alunni. Questa considerazione si attaglia al dibattito svolto sul «documento unico», a cui non ero presente, e che mi sembra correre il medesimo rischio: è probabile che i punti su cui l'accordo è totale e incondizionato siano non solo pochi, ma poco significativi;

3. l'insistenza sulle tecnologie, che mi sembra meritoria dal punto di vista strumentale, dovrebbe però partire da due considerazioni preliminari:

– il linguaggio fondamentale è quello verbale, almeno finché

la cultura occidentale basata sulla parola avrà ragione di esistere. È solo il possesso di un codice linguistico articolato che consente di attualizzare i significati potenziali (per dirla con le parole di Bernstein) e di realizzare una comunicazione con altri. Imparare l'italiano – per capire e per farsi capire – è assolutamente fondamentale rispetto a qualsiasi altra forma di comunicazione, e l'insistenza sui linguaggi non verbali mi preoccupa un po';

– l'uso di tecnologie forti, come quelle informatiche, ma anche semplicemente l'abitudine alla televisione, produce modifiche negli stili di apprendimento, che non sono ancora del tutto note (difficoltà a concentrarsi, attenzione di tipo «zapping», procedure «per finestre») che potrebbero rendere inefficace il modo normale di apprendere utilizzato nella scuola. Io non so se si tratti di introdurre nella scuola questi nuovi modi, o di renderli compatibili con quelli tradizionali operando una sintesi, o di «disintossicare» i ragazzini riportandoli alla pratica della pagina scritta, ma mi pare certo che si debba tenere presente il problema, e non solo assecondare la tendenza.

In primo luogo, mi pare che sia necessario fissare gli obiettivi e i fini generali della scuola relativamente ai singoli livelli (più avanti, anche relativamente agli indirizzi), così da poter individuare e selezionare i saperi che danno maggiori garanzie di portare al conseguimento dei fini stessi; in un secondo momento, questi saperi vanno tradotti in competenze da acquisire (nella scuola ed eventualmente nell'extrascuola, in un'ottica di sistema integrato), e in materie da insegnare, almeno in parte strumentali e fungibili: si dovranno individuare i contenuti possibili e fissare la scansione dei tempi, indicando metodi e strumenti. È necessario anche predisporre la formazione e l'aggiornamento dei docenti. Sono, infine, totalmente d'accordo con quanto detto da Ginsborg su due punti: l'esigenza di valorizzare il ruolo della famiglia, sia promuovendo attività in cui le famiglie sono presenti nella scuola, sia rendendo opzionali le offerte che vanno oltre l'orario o il curriculum, e che sono doverose per tutelare le fasce più deboli, ma rischiano di essere sopraffattive per ragazzi che vivono già in un ambiente formativo non scolastico (associazioni, gruppi giovanili, ma anche la famiglia stessa) e la necessità di fare

una selezione di punti fondamentali e forti, perché non si può mettere tutto nella scuola. Clotilde Pontecorvo ha parlato dell'individuazione di «campi di significato», e anch'io penso che la scuola non debba essere pervasiva, tirare dentro tutto, ma piuttosto fornire capacità di base, far nascere curiosità, dare criteri di selezione nel bombardamento di messaggi che colpiscono i ragazzi, valorizzare le diversità e le propensioni (per questo è fondamentale il rapporto con la famiglia, e quindi in un certo senso i due punti di Ginsborg sono in relazione tra di loro).

Per quanto riguarda la scuola secondaria, mi pare che si debba far crescere la differenziazione. Se nella scuola dell'obbligo esistono aree progressivamente crescenti di diversificazione legate alle esigenze dell'orientamento o alle propensioni personali, ma di fatto il nucleo fondante è comune, nella secondaria deve esistere una ripartizione per indirizzi, sia pure prevedendo dei possibili raccordi per chi si accorge di avere sbagliato, così come deve essere riattivata una corrispondenza di massima tra secondaria e università. A meno di non generalizzare il post-diploma, nel modello attuale si esce dalla scuola con un diploma che non qualifica a nessun tipo di lavoro (l'integrazione con la formazione professionale è ancora embrionale): i ragazzi usciranno sì un anno prima, ma con un livello di professionalizzazione ancora più basso del già bassissimo livello attuale. Lo spostamento in avanti del termine della qualificazione penalizza, come qualsiasi studente di sociologia ben sa, soprattutto le fasce più deboli, che non possono permettersi di restare troppo a lungo in formazione. Prima di pensare a qualsiasi tipo di curriculum, bisogna dirimere questo nodo: che rapporto esiste tra gli indirizzi della secondaria e la struttura del mercato del lavoro, sia esso raggiunto con un ingresso immediato o mediato; in tal caso, è anche necessario pensare al ruolo della secondaria come preparazione all'università (ciclo breve e ciclo lungo). In assenza di questa decisione, pensare a un qualsiasi curriculum mi pare prematuro.

4 APRILE 1997

Carlo Callieri

CONTRIBUTO DELLA COMMISSIONE SCUOLA DI CONFINDUSTRIA ALLA
COMMISSIONE MINISTERIALE PER «LE CONOSCENZE FONDAMENTALI»

– Secondo il rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale dell'Educazione per il XXI secolo (presieduta da Delors) quattro sono i pilastri-base dell'educazione:

1. imparare a conoscere (cultura generale);
2. imparare a fare (competenza professionale);
3. imparare a vivere con gli altri (rispetto delle differenze, tolleranza, capacità di cooperare);
4. imparare ad essere (responsabilità, autonomia di giudizio).

Secondo la Commissione questi quattro pilastri dell'istruzione devono essere oggetto di eguale attenzione in tutti i percorsi strutturati in modo che l'educazione si configuri come un'esperienza globale (teorica e pratica) per il soggetto, al tempo stesso individuo e membro della società. Secondo le valutazioni di Confindustria la situazione italiana manifesta invece una «diseguale» attenzione ai pilastri-base dell'educazione sopra indicati: in particolare è carente il pilastro «imparare ad essere» (responsabilità, autonomia di giudizio), è del tutto inadeguato il pilastro «imparare a fare» (competenza professionale), è ignorato il pilastro «imparare a vivere con gli altri».

– La scuola che conosciamo come istituzione separata dalla società, conchiusa nei suoi edifici-prigione, con i suoi orari rigidi, etc. è figlia di un'epoca: così come la fabbrica è figlia dell'industrializzazione di massa, la scuola di oggi è figlia dell'educazione di massa. È quindi un prodotto storico che, anche alla luce dei nuovi bisogni e delle straordinarie nuove possibilità aperte dalle tecnologie didattiche multimediali, va probabilmente ripensata sia per quanto riguarda l'organizzazione che per i contenuti e i metodi didattici. Nel passato, prima dell'era industriale, la funzione della scuola era svolta in vari modi, tutti ispirati comunque alla necessità di passare ai giovani valori, costumi, tradizioni, tecniche, saperi, etc. che favorissero l'acculturazione dei nuovi membri della comunità: in definitiva per trasmettere tutto quello che deve servire per vivere in comunità, per rendere lo «scolaro» autonomo e capace di padroneggiare il suo mondo. La nostra scuola sembra essersi progressivamente estraniata dal fluire della cultura globale. Un esempio: spesso nella nostra scuola si insegnano la grammatica e la sintassi del Latino ma non a saper leggere e capire un testo classico. Tutti noi sappiamo che il sapere non è mai definitivo ma sempre in divenire (per questo uno scienziato non smette mai di studiare): a scuola, invece, raramente si spiega in che modo si formano e si verificano le teorie scientifiche in tutti i campi; più spesso le teorie sono trasmesse come «vere» senza sottolinearne il carattere di validità temporanea. Una scuola così concepita umilia la curiosità naturale dei ragazzi e la loro creatività.

– C'è ormai consenso sull'insegnamento del pensiero critico: in concreto sembra consistere in un approccio critico all'insegnamento di particolari discipline, pur sempre un apprendimento per ricezione ma coadiuvato sia dalla scoperta guidata che dall'esperienza più autonoma di problem solving. Si tratta di incoraggiare a dubitare metodologicamente degli assunti, a fare distinzione tra ipotesi, affermazioni e fatti, ad usare il linguaggio con precisione sensibilizzando i giovani a non dipendere dalla magia della parola; insomma, ad assumere un «atteggiamento critico» di fondo.

Metodi

– La dignità formativa non è solo legata ai contenuti ma anche al modo con cui i contenuti vengono proposti (modello organizzativo, metodo di lavoro didattico, clima relazionale, regole di comportamento, tipo di partecipazione). È fondamentale quindi l'ambiente che si crea nella scuola e la qualità degli insegnanti che devono avere preparazione e vocazione per essere più «maestri» che professori di materie specializzate. Oggi il focus è sulle materie mentre dovrebbe riguardare anche e soprattutto l'idoneità delle persone ad insegnare. Anche alla luce delle possibilità aperte dalle nuove tecnologie didattiche, l'insegnante dovrà rapportarsi in modo nuovo con lo studente, passare dal ruolo del solista a quello dell'accompagnatore (tutor) per divenire non solo il soggetto che dispensa le conoscenze quanto quello che aiuta gli allievi a cercare, organizzare e gestire il sapere, guidandoli più che modellandoli.

Importante è organizzare anche situazioni di apprendimento di tipo cooperativo: utilità delle discussioni guidate, del confronto di idee tra compagni, del «pensare assieme» (sono noti i nessi tra la dimensione affettiva e quella cognitiva).

– La multimedialità e la telematica non possono essere considerati come puri «strumenti» innovativi bensì come tecnologie che forniscono uno specifico valore aggiunto ai processi cognitivi e di apprendimento e che possono portare un mutamento profondo nella struttura e nei contenuti della didattica. In particolare, così come le nuove tecnologie hanno modificato nelle imprese l'organizzazione del lavoro e i rapporti tra le persone, anche l'uso della multimedialità tenderà a trasformare l'organizzazione della scuola e l'atteggiamento dei suoi protagonisti. Gli insegnanti, attraverso questi strumenti, possono migliorare enormemente la qualità dell'attenzione, dell'interesse e della memorizzazione dei loro studenti. Va ridimensionata comunque la mitizzazione dell'auto-apprendimento e dell'autoorganizzazione dell'istruzione: ci sarà sempre necessità di una docenza, di una buona guida.

– Le opzioni di Confindustria sono le seguenti: i quattro pilastri-base dell'educazione (Rapporto Delors all'UNESCO), presi sul serio e trattati tutti con eguale attenzione, l'obiettivo di met-

tere a profitto il valore aggiunto che ci si può attendere dall'introduzione delle nuove tecnologie multimediali (con l'inevitabile rottura dell'unità-classe), la valorizzazione dell'insegnante come «maestro» più che come professore, sono tutti elementi che implicano una rivoluzione culturale e organizzativa rispetto all'attuale assetto della scuola italiana; implicano una profonda riconsiderazione dei contenuti, dei metodi didattici, della selezione e della carriera degli insegnanti, di un nuovo contratto per gli insegnanti (tempo pieno, tempo parziale, etc.), della distribuzione degli orari scolastici nell'arco della giornata e dell'anno e un uso più esteso e diverso degli spazi scolastici.

Per Confindustria la riconsiderazione delle «conoscenze fondamentali su cui si dovrà basare l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana dei prossimi decenni» (oggetto specifico dei lavori della Commissione) va pensata e inserita nel quadro sopradde-

Contenuti

– I contenuti didattici della Secondaria sono ancora in larga parte ispirati alla Riforma Gentile di settant'anni fa! Nel tempo si è proceduto ad aggiustamenti ma non a radicali aggiornamenti rispetto all'evoluzione del sapere e della società. Ciò è particolarmente vero per la Secondaria Superiore che non ha mai avuto una riforma.

a) Per quanto riguarda i Licei sussistono opzioni di fondo non più adeguate ai tempi, quali:

– un umanesimo ripetitivo ed autocompiaciuto (sia a scuola che all'università, la Letteratura, ad esempio, viene insegnata soprattutto come storia della letteratura, con una enfattizzazione degli apparati critici rispetto alla vera e propria lettura diretta dei testi classici);

– una dominante focalizzazione sull'Italia: ad esempio nella Letteratura l'insegnamento è fondato quasi esclusivamente sulle patrie lettere, mentre in un elenco dei cinquanta maggiori romanzi del nostro secolo se ne potrebbero inserire non più di quattro o cinque in lingua italiana;

– l'assenza della cultura del Novecento (ad esempio, l'insegnamento della storia si ferma normalmente alle soglie della II Guerra Mondiale);

– il disinteresse per la cultura politica (e in particolare per le istituzioni democratiche occidentali) nonché per le scienze sociali ed economiche. È possibile che i giovani escano dalla scuola senza le nozioni elementari relative alla nostra Costituzione? Senza aver mai sentito parlare di mercato, fisco, finanza, imprese transnazionali, globalizzazione dei mercati? Di contratti collettivi di lavoro, formazione permanente? Di divisione internazionale del lavoro, sottosviluppo, fondamentalismi?

b) Per quanto riguarda gli istituti tecnici e professionali, salvo alcune esperienze di eccellenza, gradite alle imprese, negli ultimi anni si è assistito a un processo di progressiva dequalificazione. A conferma di ciò il totale delle iscrizioni al primo anno dell'istruzione tecnica era nel 1985 del 45%: nel 1994 è scesa al 38%. Per superare l'eccesso di frammentazione degli indirizzi dell'istruzione tecnica e professionale, senza peraltro privare le imprese di professionalità oggi largamente richieste, risulta indispensabile aggregare gli indirizzi specialistici in un limitato numero di famiglie professionali affidando alla formazione professionale (regionale) la formazione più specifica e finalizzata alle esigenze dei contesti locali.

– In questo quadro non stupisce che l'Unione degli Studenti ragionevolmente chieda strumenti critici per la comprensione del mondo, degli altri e di se stessi, una maggiore attenzione alla contemporaneità, strumenti per misurarsi con la società multietnica, la conoscenza dei linguaggi televisivi e in genere dei mezzi di comunicazione di massa, diritto all'informazione sessuale, sanitaria e psicologica (conoscenza del proprio corpo, droga, etc.). Meriterebbe attenzione anche una buona educazione alimentare per gli impatti enormi che potrebbe avere sulla salute e sui risparmi per le famiglie.

– Per Confindustria anche la diffusione della cultura dell'impresa e del lavoro è un compito della scuola, oggi tanto più importante in quanto la mancanza di lavoro immiserisce la dignità della persona umana, deruba i giovani della speranza nel futuro, apre la strada alla anomia e alla ribellione.

Confindustria chiede:

– di avvicinare i giovani al mondo del lavoro e più in generale alla cultura d'impresa, da considerarsi anch'essa soggetto educante. Gli strumenti sono l'alternanza scuola-lavoro, l'orientamento preso sul serio, gli stage, etc. per fornire ai giovani prime occasioni di incontro con i problemi e le opportunità del mondo del lavoro (pubblico e privato) di tipo amministrativo, commerciale, produttivo, etc. A queste iniziative dovrebbero essere dedicate fin dal biennio finale dell'obbligo non meno di cento ore. L'industria ha bisogno di risorse umane con una più elevata cultura di base, capaci di migliorare e di adattare continuamente i propri apprendimenti: lo esige l'accelerato sviluppo delle conoscenze e delle tecnologie: i programmi scolastici a tutti i livelli dovranno fornire competenze metodologiche per un apprendimento che dura tutta la vita. Non rinunciare a formare il cittadino prima di formare il lavoratore non può significare trascurare gli aspetti operativi del sapere: anche sui banchi di scuola si deve favorire l'attitudine a rendere operative le conoscenze (vedi anche il Libro Bianco UE (Cresson) *Insegnare ad apprendere*).

Se una operatività senza cultura è incapace di evolversi, una cultura formale senza capacità di rendere operative le conoscenze acquisite è impotente e improduttiva. Stabilire i modi e i luoghi dell'equilibrio ottimale tra queste dimensioni è la sfida che il sistema formativo integrato (scuola, formazione professionale, università) deve vincere;

– che già nella scuola si promuova una cultura della «responsabilità individuale» riguardo ad un proprio progetto di vita e di lavoro, una cultura dell'impegno e del merito come condizione per acquisire maggiore libertà e sicurezza. Favorire insomma atteggiamenti imprenditoriali, una nuova disponibilità al lavoro autonomo, etc. Ognuno dovrebbe diventare «interessato» protagonista della propria formazione e la scuola dovrebbe orientarlo assecondandone le vocazioni per facilitare la pianificazione del suo futuro professionale;

– la riorganizzazione della scuola dovrebbe prevedere percorsi formativi più personalizzati, un sistema di «passerelle» per chi vuol cambiare indirizzo e crediti formativi per chi vuol rientrare nel sistema scolastico. È da superare una sorta di tabù cultu-

rale del nostro Paese per cui il lavoro non viene considerato formazione. Occorre invece riconoscere il ruolo formativo dell'esperienza lavorativa (regole comportamentali, competenze professionalizzanti) e dare allo stage il carattere di tappa riconosciuta del percorso formativo, con tanto di valutazione finale.

– L'Unione Europea raccomanda la conoscenza di almeno due lingue (che dovrebbero essere insegnate fin dalla materna) per creare dei cittadini europei (i paesi più evoluti praticano già da tempo questa raccomandazione).

– I migliori pedagogisti raccomandano di alleggerire i programmi dalle troppe nozioni (contro l'enciclopedismo) per favorire un insieme di competenze critiche, interpretative, relazionali e progettuali, una maggiore attenzione all'apprendimento creativo e alle metodologie di ricerca (attività seminariali, analisi dei documenti, testimonianze, etc.). «Quel che importa non è ricordare a memoria le nozioni ma saperle ritrovare quando se ne ha bisogno, così come non serve riconoscere bene tutte le strade che ci sono in Italia ma saper trovare sulla mappa quel che serve di volta in volta». Ad esempio, quel che conta non è studiare «tutta la storia» bensì un periodo in modo approfondito. «L'utilità della comprensione storica di un fatto sta nella discussione sulle sue diverse interpretazioni attraverso l'analisi dei documenti che sviluppino nell'alunno curiosità e intelligenza critica anziché la disposizione passiva a credere senz'altro a quel che gli viene detto». Adirittura non sarebbe meglio rovesciare lo studio della storia cominciando dal più vicino e più comprensibile per risalire al più lontano? I testi di storia non potrebbero cominciare subito dal Novecento anziché dagli assiri e dai babilonesi?

«Se il Latino e il Greco servono a non imparare le lingue moderne o l'informatica vuol dire che si è tradito il loro significato. Aprire la scuola al sapere scientifico-tecnologico vuol dire essere fedeli all'autentico spirito classico, rivolto all'intelligenza del mondo...».

– Per vivere consapevolmente i problemi del proprio tempo troppe sono le «educazioni» e le materie quasi ignorate o insufficientemente presenti nei programmi: lingue straniere, educazione civica, ambientale, economia, diritto, storia contemporanea, psicologia-sociologia, storia della scienza e della tecnica, storia delle

religioni, analisi del linguaggio e tecniche della comunicazione (media, TV, etc.) informatica, educazione sanitaria, sessuale, ed anche artistica per quanto riguarda musica, cinema, teatro. In proposito, i lavori della Commissione Brocca (*Piani di studio e programmi per la Secondaria Superiore*) sono in generale un apprezzabile sforzo di aggiornamento: quello che risulta criticabile è l'equilibrio del monte-ore tra le diverse materie. Si ha la netta sensazione che si siano fatti compromessi troppo prudenti tra le materie di ieri e gli insegnanti «come sono» e la necessità di introdurre nuove materie tra quelle sopra citate (a titolo di esempio, ancora troppe ore di italiano e latino e troppe poche di diritto, economia e scienze sociali, etc.).

Attenzione. Qualcuno ha detto: «La scuola non può essere una mamma con infinite mammelle da cui sgorgano tutti i tipi di latte possibile... La scuola non può insegnare tutto... Molte cose devono essere apprese dagli studenti, specie da quelli di una certa età, per proprio conto, senza o anche contro la scuola. Chiedere alla scuola di dire o di dare tutto rivela una mentalità assistenzialista che educa alla passività e nuoce alla formazione». Tutto ciò è tanto più vero se, come succede, stiamo entrando in un villaggio globale in cui ogni giorno si scopre la precarietà e l'inadeguatezza dei nostri saperi e spesso anche delle nostre opinioni e convinzioni.

– In conclusione, per essere coerenti con le premesse sopra citate, per evitare che «l'allievo debba tendenzialmente imparare tutto quello che il professore di ogni singola materia sa e vuole insegnare» (pericolo di anoressia scolare) sembra raccomandabile un curriculum che preveda diversi livelli di approfondimento tra:

a) discipline considerate fondamentali per tutti + quelle d'obbligo per i singoli indirizzi (classico, linguistico, scientifico, artistico, sociopsicopedagogico, tecnologico, etc.);

b) materie o educazioni complementari (all'insegna della flessibilità e della personalizzazione dei curricula). Indicativamente il tempo da dedicarsi alle fondamentali rispetto alle complementari si individua in due terzi e un terzo.

Le discipline fondamentali (quelle comuni a tutti gli indirizzi

e quelle specifiche) dovranno essere in numero molto limitato in modo da poter essere svolte per un monte-ore consistente adottando tutte le più adeguate metodologie di approfondimento scientifico con l'obiettivo di focalizzare i nuclei concettuali di ogni disciplina, e quindi non necessariamente «tutta» la storia, la storia della letteratura, della filosofia, etc.

Le materie e/o le educazioni complementari dovrebbero limitarsi a garantire una serie di «saperi minimi» con testi brevi e condensati (ma non per questo meno funzionali e seri) per un'iniziale e veloce alfabetizzazione specifica (secondo la filosofia della «didattica breve»). Si potranno così studiare tante delle materie sopra citate in un numero di ore decisamente più contenuto per ognuna di esse (ad esempio per «blocchi di ore», non necessariamente per tutto l'anno) con l'obiettivo di fornire una cultura di base a largo raggio e di aprire la mente e la curiosità per futuri approfondimenti lungo il corso della vita.

– Se da un lato sono necessari la semplificazione e l'alleggerimento dei programmi di studio (contro l'enciclopedismo), dall'altro è necessario che la scuola garantisca una dotazione di «saperi primari» connessi alla vita civica, al contratto sociale, alla vita professionale, al quotidiano. Nel rapporto della Commissione Fauroux, insediata nel 1995 dal governo francese, si individuano sei famiglie di «saperi primari»: quei saperi di base che bisognerà possedere sempre anche quando i saperi dei programmi scolastici saranno perlopiù dimenticati.

Le sei famiglie sono le seguenti:

1. saper leggere, scrivere e parlare nella madrelingua e in inglese;
2. saper calcolare e disporre di una conoscenza elementare delle figure e dei volumi (aritmetica, geometria, etc.);
3. sapersi situare nello spazio e nel tempo (attraverso elementi di storia, geografia, scienza della natura, etc.);
4. saper esercitare lo spirito di osservazione, canale privilegiato di tutti i saperi;
5. l'educazione del corpo e della sensibilità;
6. apprendimento dei codici e valori di civiltà e cittadinanza (diritti e doveri).

Si tratta di saperi trasversali alle discipline, e condizioni base per più facili apprendimenti futuri. I contenuti delle singole discipline dovranno essere revisionati e riorientati così da garantire l'acquisizione forte e certa di questi saperi primari.

Secondo il rapporto Fauroux l'efficacia complessiva del sistema scolastico potrà essere misurata dando un contenuto operativo e verificabile a questi saperi primari di modo che diventino un «obbligo di performance» per tutti gli allievi che lasciano la scuola.

Giuseppe De Rita

Ho provato a riflettere più approfonditamente sulle tre questioni cui mi sentivo vocazionalmente più vicino:

– la questione del ruolo della cultura del lavoro nello sviluppo di un nuovo modello educativo;

– la questione dei processi di specializzazione e di come questi possano essere tradotti in contenenti educativi;

– la questione dell'autonomia non solo come nuovo modello organizzativo, ma come motore dell'innovazione didattica per lo sviluppo di nuovi contenuti nelle strategie educative a livello locale.

Spero di non essere andato fuori tema, ma la mia visione sistemica dei processi di trasformazione dei bisogni e dell'offerta educativa mi impedisce di distinguere più di tanto tra contenuto e contenitore, quanto meno sul piano delle loro interdipendenze funzionali.

Mi perdonerò quindi, se qualche volta per descrivere i contenuti farò riferimento al modello funzionale dell'autonomia scolastica o alle ipotesi di riordino dei cicli, passando dal sistema ai contenuti con quella disinvoltura tipica del ricercatore sociale quale sono.

Cordiali saluti.

1. LA CULTURA DEL LAVORO ED I PERCORSI IN ALTERNANZA

Nell'ipotesi di riordino dei cicli scolastici, una delle principali questioni aperte riguarda la realizzazione della «seconda gamba» del sistema educativo quella dedicata essenzialmente alle esperienze formative «in alternanza», all'interno delle quali rientrano l'apprendistato, la formazione lavoro e le varie forme di integrazione tra formazione «teorica» e formazione «on the job».

L'inserimento della formazione in alternanza all'interno del sistema educativo (di cui l'istruzione e la formazione professionale non sono che componenti funzionali), rappresenterebbe a mio avviso l'aspetto di maggiore innovazione, la vera riforma culturale rispetto alla tradizionale articolazione gentiliana.

Ma quali sono le ragioni che ci spingono a considerare l'ipotesi di dar vita ad un sistema duale italiano? Perché è indispensabile attribuire alla formazione in alternanza un ruolo strategico all'interno del sistema educativo? Le ragioni sono molte ed attoniscono ovviamente ai mutamenti dell'organizzazione e di contenuti del lavoro. Il superamento di una visione assistenziale e sussidiaria della formazione professionale ed il recupero della cultura del lavoro come componente educativa appare dunque un obiettivo essenziale. Del resto l'analisi fenomenologica sembrerebbe confermare tale ipotesi.

Negli ultimi quattro anni il Censis ha più volte evidenziato come il sistema scolastico italiano soffra di due distinte patologie di dispersione nel ciclo secondario superiore; la prima, che ha connotazioni più tradizionali ed è fortemente presente nel mezzogiorno, è legata al disagio sociale e trova la sua origine nell'incapacità dei percorsi formativi di ridurre le differenze sociali di partenza dei propri utenti. Vi è poi una seconda dispersione, che non ha origini nel disagio economico ma che invece sembra dipendere dalla perdita di appeal del modello scolastico, ritenuto incapace di garantire un vantaggio competitivo nello sviluppo professionale e nei processi di transizione verso il mercato del lavoro. Il disagio verso il modello scolastico interessa ormai una quota consistente di giovani settentrionali portandone buona parte ad interrompere gli studi prima del diploma. Benché il tasso di diploma si attesti in media intorno al 65%, cioè quasi in linea con gli standard europei, il grado di variabilità territoriale è decisamente elevato ed al Nord come al Sud in numerose province non supera il 50%.

Inoltre, secondo una recente indagine del Ministero della Difesa, su un campione di trentatremila 18enni maschi alla visita di leva solo il 54% è classificabile come studente mentre il 29% lavora ed il 10% è impegnato in attività sia di studio che di lavoro.

Dobbiamo quindi constatare che c'è nel paese una quota significativa di giovani che anche se per ragioni sociali e culturali diverse fatica ad accettare canoni e contenuti del modello scolastico e l'alta percentuale di studenti lavoratori sottolinea come l'alternanza formazione-lavoro sia già una realtà anche se è prevalentemente sommersa e relegata ai margini dell'attuale sistema

educativo, priva di strumenti didattico pedagogici adeguati di contenuti ed obiettivi coerenti.

È, dunque, questo il nuovo importante canale formativo che va creato ed è per questo che è indispensabile che i processi di riforma (quello dei cicli, quello dell'autonomia, quello della riforma della FP, compreso l'apprendistato) vengano concepiti e realizzati congiuntamente. Se il quadro di riferimento non può che essere la riforma dell'intero sistema educativo, devono poter trovare piena cittadinanza a fianco all'istruzione e formazione professionale, i percorsi di formazione-lavoro, cui associare un sistema di crediti formativi che appunto diano visibilità ed utilità alle esperienze formative maturate. E tale esigenza non è solo «organizzativa», ma è legata all'acquisizione progressiva dei contenuti della nuova cultura del lavoro nel sistema educativo. Fare dell'apprendistato il percorso alternativo alla tradizionale scuola secondaria, per far sì che tutti i ragazzi tra i 15 ed i 18 anni siano o studenti o studenti-lavoratori, rappresenterebbe non solo un obiettivo di grande portata sociale ma anche uno straordinario canale di comunicazione tra scuola e sistema produttivo favorendo permanentemente il «trasferimento» dei nuovi contenuti del lavoro nella cultura didattica e viceversa.

Così come lo sviluppo di percorsi di formazione in alternanza nei cicli post diploma potrebbe essere la carta vincente nello sviluppo dell'istruzione terziaria. Nulla vieterebbe infatti l'utilizzazione della formazione lavoro per rafforzare la filiera della formazione superiore di tipo non universitario. Un sistema sofisticato di crediti consentirebbe poi ai contenuti dei modelli educativi in alternanza di avere piena cittadinanza nella cultura pedagogica scolastica, con grande beneficio per entrambe.

1.1. *Quali contenuti?*

Ma di quali contenuti parliamo quando pensiamo alla cultura del lavoro? Quali contenuti educativi riteniamo debbano accompagnare le esperienze di formazione in alternanza, come l'apprendistato, una volta che questo sia stato riconosciuto a pieno titolo come ulteriore canale educativo? Si tratta ovviamente di due aspetti diversi: il primo attiene alla possibilità di spendere le

grandi trasformazioni dell'organizzazione e dei contenuti del lavoro nella didattica, il secondo riguarda invece i contenuti minimi dell'offerta educativa nei cicli in alternanza in particolare l'apprendistato per i ragazzi dai 15 ai 18 anni. Si tratta in altre parole di pensare come la cultura del lavoro possa contaminare la didattica tradizionale e come la didattica possa a sua volta contaminare la cultura del lavoro accompagnando appunto le esperienze professionali dei giovani nella formazione al lavoro.

Per quanto riguarda gli aspetti legati ai contenuti della cultura del lavoro che dovrebbero progressivamente essere metabolizzati dalla didattica scolastica è possibile pensare a due momenti tipici del processo educativo:

- nelle diverse funzioni orientative attribuite alla scuola che rappresentano forse l'aspetto di maggiore innovazione nell'architettura dei cicli contenuta nel documento del governo;

- nella definizione di una nuova concezione di cultura professionale, presente nell'istruzione tecnica ed in quella professionale, abbandonando un sistema valoriale legato alla nozione riduttiva di addestramento il cui scopo finale era quello di preparare a svolgere una «mansione», a vantaggio di una formazione culturale al lavoro che permetta ai ragazzi di acquisire simultaneamente competenze, abilità professionali e strumenti culturali per muoversi orizzontalmente e verticalmente all'interno del mondo del lavoro e delle professioni.

Nel primo caso si tratta di introdurre nella didattica della scuola dell'orientamento, in particolare, alcuni contenuti innovativi della nuova cultura del lavoro ovvero:

- il superamento della «cultura del posto» a vantaggio di una nuova visione delle opportunità e dei lavori;

- la cultura della flessibilità attraverso la conoscenza delle nuove forme di organizzazione dei processi di lavoro (la sperimentazione del lavoro di équipe, l'operare per obiettivi e per progetti, la mobilità dei ruoli, la comunicazione dei risultati);

- le nuove forme del lavoro, da quello autonomo a quello artigianale a quello atipico.

Ed è ovviamente nel metodo e nella progettazione didattica che tali contenuti potranno essere sufficientemente sviluppati, facendo via via maturare negli alunni e nei docenti una maggiore consapevolezza sulla realtà del lavoro e sulle nuove opportunità che ad esso sono associate.

Ben più complesso è il tema della maturazione di una nuova cultura professionale.

Quale tipo di «cultura del lavoro e della professione» deve o dovrebbe caratterizzare il processo formativo della scuola italiana dal momento iniziale delle elementari fino al termine delle superiori?

Se, infatti, i processi strutturali possono essere anche abbastanza veloci nel loro trend di cambiamento, i processi culturali sono invece assai lenti ad essere interiorizzati e può accadere che per molti insegnanti ed educatori il dibattito sulla «cultura professionale» in sé e sul «ruolo educativo» (cioè sulle possibilità e i limiti) che la scuola deve avere in questa direzione, debba essere ripreso e allargato su basi nuove.

Bisogna ammettere comunque che in questi ultimi venti anni sono stati fatti passi significativi che hanno contribuito a mettere in moto una risposta a tali interrogativi, e tali passi possono essere verificati, sul piano istituzionale-legislativo, in un certo cambiamento del sistema formativo e del comportamento di vari attori sociali. Rimane comunque da fare ancora molto cammino al riguardo, tenendo sempre presente l'atipicità del nostro sistema formativo che è bipolare essendo costituito dal sistema scolastico italiano e dal sistema della formazione professionale, con l'obiettivo, oggi alla nostra portata, di superare tale anacronistico dualismo.

Ed è sulla lunghezza d'onda di questo obiettivo che la proposta formativa della scuola italiana deve ancora camminare ed approfondire la sua azione educativa, non solo affinando il suo approccio di contenuti specificamente metodologico-didattici in modo da creare trasversalità e interdisciplinarietà tra le discipline umanistiche e le discipline tecnico-scientifiche, ma instaurando un approccio esteso coerentemente anche a quei valori umani ed educativi che, in un concetto alto di democrazia, potremmo chiamare un «progetto di uomo e di lavoratore» e che dovrebbe rispecchiare adeguatamente, in un tempo di globalizzazione, il

ventaglio di posizioni sulla realtà della produzione e del lavoro che è riscontrabile oggi. È utopia pensare che, riguardo al nostro sistema scolastico, si arriverà a parlare normalmente dell'esistenza di una programmazione di un unico curriculum che implichi le istanze interagenti di due sistemi (formativo/produttivo) e di due luoghi istituzionali (scuola/azienda)?

Si tratta di reinterpretare e di reimpostare la programmazione formativa nella scuola su una base eminentemente educativa, mirata specificamente alla «cultura professionale». Una svolta chiaramente educativa della formazione professionale nella scuola implica, infatti, al di là di una qualificata impostazione didattica e metodologica, anche una proposta (non una imposizione) di valore sul mondo del lavoro e sulle sue implicanze antropologiche, chiara nella sua identità specifica e altrettanto informata e rispettosa verso altre proposte analoghe e alternative.

È stato detto che alla scuola spetta il compito di fornire una cultura generale di base che sappia educare al cambiamento, al tipo cioè di «cultura professionale» di cui si è parlato. E che se la scuola facesse questo assolverebbe ad un compito nodale. Ma, chiediamoci, è questione di contenuti o di metodo? È proprio vero che studiando di più alcune discipline di altre si aumenta la capacità di interpretare il cambiamento e la complessità del reale? È proprio vero che esistono discipline intrinsecamente e professionalmente più formative di altre?

Rispondendo a questi interrogativi non si vuole assolutamente disconoscere il valore culturale intrinseco di alcune discipline che costituiscono gli elementi fondanti del nostro sviluppo civile ed intellettuale, ma si vuole soltanto sottolineare che non è sufficiente conoscere la realtà, occorre saperla interpretare. La conoscenza suppone l'apprendimento di determinate informazioni e nozioni, mentre l'interpretazione richiede un certo metodo di approccio alla realtà. In concreto, la capacità di interpretare un fenomeno nuovo e di adattare il proprio comportamento di conseguenza non ci viene data dallo studio della storia più che dallo studio della matematica, ma da come si studia la storia e da come si studia la matematica. Non si tratta di una questione di contenuti, ma soprattutto di una questione di metodo di studio.

Una scuola che vuole educare ad una autentica cultura professionale non può quindi limitarsi al raggiungimento di soli obiettivi cognitivi, accontentarsi cioè del «sapere» nozionistico e astratto tralasciando il raggiungimento di obiettivi mirati al «saper essere» e al «saper fare». Una affermazione del genere, si sa, è così ovvia oggi che il ripeterla può sembrare perfino banale. Ma giova riproporla, perché da molte indagini sul mondo della scuola, le cose non sembrano essere significativamente cambiate, in senso di ampia generalizzazione, anche se emergono positive linee di tendenza che lasciano bene sperare per il futuro.

L'acquisizione della nuova cultura professionale nella scuola non deve perciò lasciarsi irretire dall'ansia di una nuova ingegneria istituzionale, dibattendo astrattamente se questo obiettivo vada perseguito con un percorso formativo di tipo generale o di tipo professionale. Occorre forse fare innanzitutto il «passo possibile», che è quello più costoso in termini educativi perché coinvolge la ristrutturazione formativa della risorsa umana chiave-divolta del processo formativo: gli insegnanti.

Per ogni insegnante, infatti, dovrebbero essere intrinsecamente connaturali queste due istanze qualitative in merito alla sua abilitazione professionale:

- la prima è data dal fatto che qualunque disciplina diventa «formativa» se viene proposta con metodologia adeguata agli allievi;

- la seconda conduce ad una rivalutazione, nella nostra scuola accentuatamente cognitivista, dell'«apprendere attraverso il fare», inteso non soltanto come metodologia compensativa d'insegnamento per gli allievi che hanno difficoltà a seguire i processi astratti, ma come un modo nuovo e più significativo di interiorizzare il sapere, conoscendolo, interpretandolo e gestendolo.

La cosa veramente importante, allora, nella nostra scuola è che, da un lato, il percorso formativo di cultura generale di base non sia concepito come una sequenza di astrazioni e di generalizzazioni difficilmente riconducibili alla complessità del reale e che, da un altro lato, l'istanza professionale del percorso formativo

non venga concepita alla stregua di un asettico addestramento, ovvero come un fare senza la necessaria riflessione.

Se si riuscirà a stabilire questa circolarità tra teoria e prassi, qualunque disciplina avrà in sé quella capacità di contribuire per la sua parte all'interiorizzazione di quella «cultura professionale» di cui ha assoluto bisogno la nostra scuola.

1.2. I contenuti dell'alternanza: l'esempio dell'apprendistato

La riflessione su una nuova cultura professionale ci permette di valutare non solo come i contenuti di una nuova cultura del lavoro possano trovare cittadinanza nella programmazione educativa ma anche come la programmazione educativa possa contribuire fortemente ad integrare l'esperienza professionale in una fase di apprendimento. L'esempio dell'apprendistato può in questo caso risultare emblematico e può rappresentare un primo importante terreno di sperimentazione.

Volendo, infatti, attribuire a tale percorso una funzione educativa ed una vocazione professionalizzante sarebbe necessario far accompagnare la formazione on the job da:

- moduli formativi teorico/pratici dedicati alla comunicazione, in cui sia possibile far sviluppare ai ragazzi una sufficiente conoscenza della lingua, funzionale ad una migliore comunicazione professionale;

- moduli formativi teorico/applicativi sull'informatica gestionale, al fine di garantire all'apprendista strumenti sufficienti a comprendere il ruolo dell'innovazione tecnologica e le possibilità da questa offerte;

- moduli formativi teorico/applicativi nella lingua straniera, ormai essenziale in qualsiasi contesto professionale;

- moduli formativi teorico/pratici sull'organizzazione del lavoro, sulle diverse forme contrattuali e contributive per il lavoro dipendente ed indipendente al fine di garantire la conoscenza dei diritti e dei principi elementari di gestione fiscale ed amministrativa.

Quattro diversi moduli da affiancare alle attività di lavoro in apprendistato, che devono complessivamente coprire un volume

di ore tale da permettere una loro classificazione e certificazione come crediti formativi personali da poter eventualmente spendere sia sul mercato del lavoro che in un eventuale rientro nei cicli scolastici secondari e superiori.

2. IL RUOLO DELLA SCUOLA NEI PROCESSI DI SOCIALIZZAZIONE

Nel corso degli ultimi anni dalle pagine del Rapporto Sociale il Censis ha sottolineato ripetutamente due aspetti di fondo nel rapporto tra le generazioni:

- la significativa riduzione degli investimenti collettivi a favore delle giovani generazioni in termini di politiche sociali (in quel caso il Censis parlò di solitudine del mondo giovanile);
- il progressivo moto di allontanamento delle generazioni (le così dette isole generazionali) che avviene non più sui valori (che anzi appaiono sempre più condivisi) quanto piuttosto sugli stili di vita e sui linguaggi.

La diminuzione significativa degli interventi degli Enti locali nelle politiche per i giovani da un lato (per le note ragioni di bilancio) e la riduzione degli interventi di sostegno alla transizione al lavoro dall'altro (con la diminuzione significativa del numero di contratti a causa mista) hanno fortemente indebolito gli interventi finalizzati allo sviluppo dei processi di socializzazione delle giovani generazioni che sono oggi indubbiamente più sole che in passato nella transizione alla vita adulta oltre che professionale. Parallelamente assistiamo all'emergere di fenomeni di alterità generazionale (cinque giovani su dieci si sentono più distanti da una persona di un'altra generazione piuttosto che da qualcuno di un'altra etnia, di un altro sesso e di un'altra condizione sociale) che testimoniano implicitamente un restringimento dei processi di socializzazione. Del resto basta pensare alla questione del lavoro ed alle sue diverse percezioni sociali nella catena generazionale (per i giovani il post fordismo è già una realtà) per comprendere la distanza che separa il mondo adulto da quello giovanile. Ed allora benché la scuola e più in generale i sistemi formativi non sia-

no le uniche e forse le principali agenzie di socializzazione e nonostante l'obiettivo della socializzazione non esaurisca (come negli Stati Uniti) la funzione educativa può il sistema educativo rinunciare a svolgere un ruolo maggiormente incisivo nell'accompagnare i giovani nei processi di transizione sociale? Si tratta, quindi, di introdurre un sistema di contenuti educativi che favorisca tale processo di integrazione/transizione e la scuola, in particolare, è chiamata ad essere promotrice di tali processi. Ciò implica molto di più della semplice «apertura» della scuola anche al pomeriggio, imponendo:

- la realizzazione di obiettivi, modelli educativi e progetti capaci di integrare la normale attività didattica con esperienze educative che favoriscano processi di socializzazione soprattutto all'interno della comunità locale;

- la costruzione di una rete di connessioni tra scuola ed extra scuola, tra comunità scolastica e comunità locale capaci di realizzare quello scambio culturale che è alla base dei processi di socializzazione ed integrazione.

Fare ciò non significa ovviamente trasformare la rete scolastica in un sistema di centri di aggregazione sociale come ce ne sono tanti, ma di fare della scuola il centro della progettazione educativa in materia di iniziative culturali e sociali a favore dei processi di socializzazione puntando essenzialmente ad una progettazione educativa sui grandi linguaggi espressivi per i quali il bisogno di autoespressione delle giovani generazioni costituisce il vero grande fattore motivazionale. Il teatro, il cinema, la musica, l'arte e le tecnologie ed anche lo sport devono tornare ad essere aree di progettazione educativa e di sperimentazione, superando quella angusta distinzione tra scolastico ed extrascolastico, e soprattutto pensando che tutto ciò che si realizza in una scuola abbia una valenza educativa.

Ad esempio fare di una scuola o di una rete di scuole un nodo informativo e tecnologico territoriale può rappresentare un obiettivo strategico nella produzione di contenuti orientati a favorire i processi di socializzazione. Ma anche se si potesse, ad esempio, collegare ad una scuola via Internet per accedere alla rete

informativa interna e a quella esterna, pur avendo definito una enorme quantità di connessioni, senza lo sviluppo di modelli didattici capaci di valorizzare tali opportunità non avremmo prodotto alcun differenziale educativo. Connessioni ed occasioni da sole non bastano se non vengono accompagnate dallo sviluppo di una progettazione educativa e didattica ad essi funzionale. Senza tale investimento progettuale c'è il rischio che la scuola si limiti a riprodurre in peggio i molti centri di aggregazione giovanile (dal muretto, alla discoteca, al centro sociale) senza generare alcun modello educativo.

Solo se le scuole saranno in grado di offrire un vero e proprio programma di iniziative educative, culturali e di servizio (dalle reti di informazione, al teatro, alla musica ai servizi sportivi), la loro funzione di nodo territoriale di socializzazione sarà rilevante.

Anche in questo caso, grazie all'autonomia progettuale, tali esperienze educative potrebbero trovare una forte interazione con tutte le discipline ed i contenuti più propriamente educativi.

Ciò dipenderà dalla capacità di ogni singola scuola di valorizzare la propria autonomia progettuale, creando continue connessioni tra attività didattica curriculare ed extracurriculare.

3. L'AUTONOMIA COME MOTORE DELL'INNOVAZIONE CURRICOLARE

Come ho più volte sottolineato, è l'autonomia lo strumento primario per dar corpo sia ai nuovi contenuti della cultura del lavoro sia al rafforzamento del ruolo della scuola nello sviluppo dei processi di socializzazione e transizione dei giovani verso la vita adulta e professionale.

Viene da chiedersi, quindi, se non sia proprio la cultura dell'autonomia il vero motore nella generazione di nuovi contenuti educativi.

Pensiamo a quanto emerso nel corso del dibattito in Commissione:

– si è sostenuta l'idea di individuare contenuti minimi per i diversi cicli su cui operare una valutazione di apprendimento, al fine di garantire che la scuola fornisca almeno una serie di conoscenze/competenze di base (De Mauro);

– si è sostenuta a ragione l'esigenza di ridurre il numero di pagine dei manuali e dei testi scolastici (proposta largamente condivisibile) superando quell'enciclopedismo di maniera che caratterizza la scuola italiana;

– si è sostenuta l'idea di sfruttare a pieno nella progettazione didattica le tecnologie multimediali valorizzando la loro naturale vocazione interdisciplinare.

Se tutto ciò è vero e condivisibile è quindi lecito chiedersi quale sia il ruolo dell'autonomia nello sviluppo dei contenuti educativi e dei curricoli ed è altrettanto lecito ritenere che sarà proprio l'autonomia il motore per una nuova progettazione didattica in cui ciascun istituto potrà potenzialmente arricchire i contenuti orientandoli alle proprie strategie educative in accordo ovviamente con gli indirizzi indicati dal ministero.

Ciò rappresenta una straordinaria innovazione, che necessariamente si tradurrà nella differenziazione seppur parziale dell'offerta educativa, in cui nuovi contenuti si tradurranno in progetti e modalità educative differenziate.

Pensare, quindi, l'autonomia come motore dei processi di innovazione educativa significa alimentare la cultura progettuale delle singole unità scolastiche, consentendo loro di sperimentare e progettare l'innovazione, ed è forse questo l'aspetto su cui dovremmo ragionare di più, fornendo alle scuole gli strumenti per realizzare compiutamente tale innovazione.

Luigi A. Radicati di Brozolo

Deluso dall'andamento delle riunioni della Commissione Tecnico-Scientifica non parteciperò all'ultima riunione l'8 aprile e mi dissocio perciò da qualunque documento si intenda redigere in quella circostanza.

Ritengo che la riforma del sistema scolastico sia problema della massima importanza e non più differibile; per questo avevo considerato un alto onore essere chiamato a far parte della Commissione Tecnico-Scientifica desideroso, come ho assicurato nella prima riunione, di dare il contributo della mia modesta esperienza a una impresa così importante.

La mia delusione è conseguenza di come sono state condotte e di come si sono svolte le riunioni. Un argomento tanto serio non può a mio avviso concludersi in sole cinque riunioni. Occorre tempo per una discussione approfondita e questo mi ero illuso fosse il significato del «non avere fretta» con cui si chiudeva la sintesi della giornata del 21 gennaio. Peccato: era l'unica frase di quell'oscuro documento che credevo di aver capito, ma mi accorgo di non aver compreso neppure quella.

Le sedute successive in mancanza di una presidenza autorevole – mancanza che autorizza a pensare quale scarsa importanza il Ministro attribuisca a questa Commissione – si sono ridotte a una serie di affermazioni fra loro scorrelate. Il problema della loro compatibilità e della loro realizzabilità non è stato neppure sfiorato.

È inutile illudersi e illudere: tutto non si può fare e bisogna avere il coraggio di decidere le priorità. Invece di scelte precise, di affermazioni concrete, si leggono nei riassunti circolanti frasi oscure come «l'esigenza di creare un clima didattico nuovo sui versanti cognitivo, affettivo e relazionale anche attraverso l'introduzione delle macchine della conoscenza e dell'elaborazione». Frasi come queste, intraducibili in qualunque lingua, per me non significano nulla (evidentemente non sono il solo a pensarla così: vedi *Il delirio pulp* di Roberto Fedi, «Corriere della Sera», 23 marzo 1997).

Io non amo le affermazioni vaghe e non le voglio avallare: non mi piace, per esempio, che si parli di «dare maggiore visibi-

lità alla scienza». Questo linguaggio va bene (forse) nella bocca di un promotore di immagine, ma io sono abituato a discutere di come si debba insegnare la scienza, di quanta se ne debba insegnare e perché la si voglia insegnare. È facile affermare che la Scuola deve far conoscere il pensiero scientifico del Novecento, ma occorre intendersi su che cosa si vuol dire: vogliamo che nella Scuola si faccia della divulgazione scientifica a livello giornalistico, riducendo il pensiero di Einstein alla teorizzazione del «relativismo» – la parola, che non compare nei lavori del grande scienziato, è stata usata da uno degli oratori che, temo, non abbia mai letto Einstein – o invece vogliamo educare veramente i giovani al pensiero scientifico? Nei due casi si dà visibilità alla scienza, ma il risultato è opposto. Bisogna scegliere.

E ancora: «L'esigenza di immettere negli insegnamenti delle discipline scientifiche quel taglio storico e critico che ancora manca e che è fondamentale per favorirne un'assimilazione e un'utilizzazione extrascolastica approfondita». Che il taglio storico favorisca l'assimilazione e l'utilizzazione extrascolastica della scienza è affermazione per lo meno bizzarra. Le interessantissime dispute sull'esistenza del calorico mi pare non facilitino l'apprendimento della termodinamica ed è difficile sostenere che le controversie sull'esistenza dell'etere anch'esse storicamente importanti rendano più comprensibile la propagazione dei segnali che arrivano al televisore o la progettazione di un semplice telecomando (attività queste extrascolastiche).

Come potrei associarmi ad affermazioni del genere che riflettono una comprensibile, ma totale ignoranza scientifica?

Da ultimo: «Il passaggio da una scuola nazionale ad una che ribadisca la nostra identità, ma la inserisca in un contesto internazionale» è troppo vaga per me: quanta e quale parte della cultura italiana deve essere tagliata per far posto ad altre culture, è invece una domanda precisa sulla quale si può e si deve discutere. È perfettamente concepibile di eliminare Petrarca per far posto a Tolstoj o Giordano Bruno in favore di Confucio. In effetti gran parte del mondo sopravvive ignorando Petrarca e Giordano Bruno e nelle scuole americane i quattro sono trattati più o meno alla pari (nessuno però ha mai sostenuto che il modello americano sia l'ideale. Forse lo pensano solo, senza ammetterlo, i redattori di

questa riforma). Occorre decidersi e non far finta di credere che tutto possa conciliarsi.

Mi sarebbe piaciuto discutere serenamente e «senza fretta» di questi e di molti altri problemi. Pare invece ci sia fretta e io quindi scendo dall'autobus. Come vede, caro Ministro, non sono un uomo politico, e per questo, ringraziandola di nuovo per avermi chiamato a collaborare alla costruzione della nuova scuola, credo sia più saggio per me ritirarmi.

5 APRILE 1997

Mario Luzi

Poiché i postumi di un infortunio non mi consentono spostamenti e mi rendono impossibile la partecipazione diretta tengo a essere presente all'ultima convocazione con queste poche note.

La prima riguarda l'ideazione stessa della riforma. È diffusa, o è ostentata come tale, la disistima della scuola italiana. Questo è un grave errore e può convertirsi in premessa e in punto di partenza sbagliati. La scuola italiana prima dello sbando attuale era una buona scuola non inferiore a nessuna delle altre che io ho conosciuto. Specialmente il versante cosiddetto umanistico ci era invidiato. Il Liceo Classico che ne era il cardine risultava del resto dalla distillazione secolare di esperienze didattiche e formative che Gentile aveva idealisticamente e con un po' di megalomania formalizzato e rese efficaci. Era negli anni in cui vi sono stato studente e poi in quelli in cui vi sono stato insegnante una scuola eccellente e credo lo sia, *malgré tout*, anche oggi. Avrebbe solo bisogno di qualche aggiornamento o integrazione con l'aggiunta di una lingua moderna o di un forte impegno nel campo artistico o musicale. Il resto devono farlo insegnanti nuovi nello spirito e per nulla dimissionari nella dottrina. Il Liceo deve a mio parere restare l'asse e il modello del nostro sistema formativo umanistico che se vivo è predisposto a tutte le esigenze e le acquisizioni predicate dal documento di sintesi del lavoro che la commissione ha già fatto.

Altra cosa la divisione tecnico-scientifica del nostro sistema scolastico. Qui c'è molto da ripensare, da immaginare e da impa-

rare sia dai progressi degli studi pedagogici e sociologici nostri e stranieri sia da esempi europei o americani in atto.

Ma voglio ricordare le vecchie e meritorie scuole di arti e mestieri dove si imparava in modo ritenuto efficace i mestieri d'un'Italia ancora prevalentemente agricola. I mestieri di un paese al pari con i tempi sono di gran lunga diversi. Quali sono? Su questa ricognizione penso sia stato impostato ma vada accuratamente verificato il programma.

Dalla pratica alla cognizione teorica c'è appunto lo spazio per un liceo tecnico-scientifico dalle molte varianti: ragionieri, geometri, programmatori e tecnici di varia natura esclusi coloro a cui provvedono le scuole professionali.

Quanto al riordino dei programmi liceali mi orienterei sulle grandi epoche storiche fondamentali da studiarsi complessivamente e interrelativamente. Per esempio:

1) l'età di San Tommaso, di Gioacchino da Fiore, di Giotto, di Dante, ecc.

2) L'età di Copernico, Ariosto, Raffaello, Michelangelo e Martin Lutero, ecc.

3) La lunga lotta per una società libera, il periodo romantico.

4) Il Novecento, la sua ricerca della realtà.

Mi fermo qui. Vorrei fossero evitati velleitarismi fumosi, proposizioni ovvie, verbose e tautologiche che non dicono niente.

PROCEDURE, ARTI VISIVE

P.S. Ricevo da parte di un consistente numero di artisti per la massima parte rispettabili una protesta per l'esclusione di qualsiasi rappresentante dell'arte in questa commissione. Mi chiedono di farmi parte diligente a questo fine presso di Lei, ciò che io sto facendo nella convinzione che la loro richiesta sia giusta e debba essere accolta.

7 APRILE 1997

Caterina Petrucci

LINGUAGGIO INFORMATICO E FUNZIONE COMUNICATIVA

Il progresso scientifico e tecnologico, con la conseguente irruzione di nuovi e potenti mezzi di comunicazione, che avvolgono l'intero pianeta, non può lasciare indenne la scuola, malgrado la forza di inerzia esercitata da un inveterato sistema formativo ancorato a principi socio-pedagogici di tre quarti di secolo orsono. Irresistibile è già oggi la attrazione esercitata sulla scuola dalla tecnologia elettronica e dai supporti multimediali.

Immediatezza dell'immagine, grazie alla convergenza delle dimensioni iconica e sonora, inequivocabilità e universale comunicabilità del messaggio, garantite dalla rigorosa monosemia propria dei linguaggi convenzionali, sono i requisiti essenziali delle nuove tecnologie. Tali requisiti, unitamente alla inesauribile quantità di dati e di informazioni, attingibili ad apposite banche dati, fanno del linguaggio informatico un potente strumento logico, destinato ad uscire vincente dalla sfida per la occupazione del territorio riservato alla comunicazione scientifica e più generalmente al linguaggio formale.

Il linguaggio formale, che è necessariamente convenzionale e artificiale, si svolge in un ambito ben determinato, accanto al quale però si estende un dominio ben più ampio e articolato riservato al linguaggio naturale e perciò informale, che assolve una molto più complessa funzione comunicativa.

La lingua italiana – è doveroso riconoscerlo – non ha, ancor oggi, la stessa immediatezza ed efficacia comunicativa di altre lingue europee. La nostra – si sa – è nata come lingua letteraria e ci è stata tramandata come lingua scritta di per sé scarsamente flessibile e perciò meglio utilizzabile nei registri più alti. Non è quindi per caso che essa ha potuto assolvere nella scuola gentilianna una funzione eminentemente acculturante, che ha avuto l'effetto di soverchiare e comprimere l'altra funzione, essenziale e prioritaria di ogni idioma, qual è appunto quella della comunicazione. È perciò perfettamente comprensibile che la nostra lingua finisca per apparire quasi ingessata quando è usata come lingua parlata.

Questa situazione va però modificandosi soprattutto per il sempre crescente bisogno della comunicazione rapida e incisiva e, in parte almeno, per merito della scuola, ove è in corso un processo irreversibile di emarginazione dello scritto elaborato e ancor più della lingua paludata. È proprio nella scuola, e in particolare per merito dei docenti più avvertiti che si fa sempre più diffuso ed esplicito il bisogno di un insegnamento meglio rispondente all'uso della lingua in funzione comunicativa.

Ma la lingua, oltre che strumento di comunicazione, è anche fatto letterario; oltre che messaggio secondo le regole è anche poesia e creatività: una creatività che può essere anche trasgressiva.

Promuovere e potenziare la creatività degli allievi è una delle finalità essenziali di un sistema che non pretenda di dispensare una formazione totalizzante, che finirebbe in tal modo per essere un riflesso inerte della società. Non può certo porsi in dubbio che il dovere della scuola è quello di formare l'individuo in vista di un suo armonico inserimento nella società: ma bisogna al tempo stesso rendersi conto che l'individuo è un punto di forza della società, solo se è in possesso di una personalità compiuta e quindi dotata di originali e autonome risorse etico-civili e di vitali energie creatrici.

La scuola, in definitiva, deve assolvere il compito di preparare l'individuo per la società, senza però appiattirsi su di essa.

Una riforma di prima grandezza, qual è quella intesa a rinnovare funditus l'intero cosmo scolastico, non può ignorare – si dice da più parti – la necessità di porre subito all'opera una serie di interventi finalizzati all'aggiornamento del personale docente.

In proposito va però tenuto presente che non è possibile predisporre un piano di aggiornamento del personale, senza aver prima provveduto ad una nuova ripartizione degli insegnamenti e conseguentemente, alla riforma della vigente tipologia delle classi di concorso.

La situazione odierna risulta quasi del tutto insostenibile, appena si fa attenzione ai casi di accorpamento, sotto una stessa cattedra, di materie diverse ed eterogenee.

Si consideri, ad esempio, la situazione della cattedra di materie letterarie nel ginnasio, la quale comprende ben cinque discipline che sono però attribuite ad un solo docente. Il quale deve avere le necessarie competenze non solo in italiano, latino e greco, ma anche in storia e geografia. È indubbio che in questo centone di materie almeno due, e talora anche tre, sono destinate ad essere sacrificate: e non è un mistero che si tratta quasi sempre della storia e della geografia.

Per conseguenza queste discipline, che sono tra le più importanti all'interno dei sistemi scolastici mitteleuropei, restano nella nostra scuola tradizionalmente neglette. La storia, infatti, e non soltanto nel ginnasio, si riduce spesso ad una pura e semplice memorizzazione di sequenze cronologiche secondo una impostazione didattica da materia di serie B, che risulta l'esatto contrario delle recenti disposizioni intese ad esaltare il potenziale formativo dell'insegnamento storico.

L'altra materia cenerentola della scuola italiana è la geografia, oggetto di uno studio nozionistico, sedimentato nel costume didattico di malcapitati docenti, letterati e classicisti, aggiogati, loro malgrado, al carro di un insegnamento tra i più indesiderati. La geografia quasi unicamente insegnata nella nostra scuola è quella descrittiva, una geografia a più riprese deprecata dai geografi, che si riduce alla memorizzazione di fiumi, laghi, monti e città, che lasciano la situazione formativa esattamente come l'hanno trovata.

La geografia di cui ha bisogno la nostra scuola è invece la geografia fisico-antropica, che balza all'attenzione degli allievi come storia: come cioè la storia reale delle interazioni tra l'uomo e l'ambiente. È questa la ragione vera e profonda che, negli altri sistemi mitteleuropei, ha dato luogo alla creazione di un docente tra i più interessanti: l'insegnante di Storia e Geografia.

QUALCHE SPERANZA ANCHE PER NOI NELLA NUOVA SCUOLA?

Notevoli sono con tutta evidenza gli scompensi didattici derivanti da queste improprie e, talora lambiccate, aggregazioni di materie, che, pur essendo apparentemente affini, si riferiscono di fatto ad insegnamenti specifici ben distinti e a competenze diverse non reperibili presso lo stesso docente.

Altrettanto inattuali sono i criteri che presiedono alla costituzione della cattedra di matematica e fisica nei Licei e negli Istituti Magistrali. Non è certo difficile riconoscere che si tratta di materie affini; ma è altrettanto noto che la loro attribuzione allo stesso insegnante si è finora tradotta in un effettivo declassamento del ruolo formativo della fisica.

In queste situazioni si coglie la sopravvivenza di un gentilianesimo culturale e pedagogico, che è, tra l'altro, in netto contrasto con l'ordinamento dei sistemi mitteleuropei, ove i due insegnamenti sono attribuiti a due docenti distinti, quello di matematica e l'altro di discipline sperimentali.

Ancora più inaccettabile è ovviamente il miscuglio che affligge anche l'insegnamento di queste materie nella scuola media, ove allo stesso docente si affida l'insegnamento di un gran numero di discipline non proprio limitrofe.

È indubbio che un fattore essenziale e decisivo del processo di rinnovamento della scuola è rappresentato dal rinnovo dei contenuti culturali, che costituiscono certamente la componente più incisiva di un progetto di riforma. Ma è altrettanto vero che essi saranno fecondi di risultati, solo se si adotterà un tempestivo intervento inteso a riequilibrare opportunamente le competenze disciplinari dei docenti.

È il docente infatti il promotore dell'azione formativa, un do-

cente che, in virtù di una consapevole azione educativa diventa partecipe di un complesso movimento molecolare che rinnova ed esalta per gradi il contesto formativo.

Concludo su questo tema con una doverosa osservazione sulle palesi contraddittorietà che viziano il nostro ordinamento del personale docente.

Mentre l'insieme, per così dire orizzontale, delle competenze previste per ciascun docente è molto esteso, sorprendentemente ristretto ne è invece lo sviluppo in senso verticale. Del tutto ingiustificata risulta per conseguenza la netta linea di distinzione di ruoli tra gli attuali docenti di scuola media e i loro colleghi della fascia secondario-superiore. Che senso e quale funzione possono infatti attribuirsi a questo rigido e sinora insuperato sbarramento che rompe immotivatamente la continuità pedagogica e didattica del processo formativo? Incomprensibile è pertanto la permanenza di questi diagrammi, che restano ancora in piedi per tutti gli insegnamenti: dall'italiano alla matematica, dall'educazione fisica alla lingua straniera e a tutte le altre.

Queste situazioni palesemente incongrue, sorrette probabilmente da un malinteso spirito di corpo dei docenti di scuola secondaria superiore, dovranno necessariamente crollare sotto i colpi che saranno inevitabilmente inferti dal nuovo modello di scuola secondaria, che prevede una ben diversa scansione del ciclo secondario.

La nuova scuola riformata reclama, in definitiva, un nuovo docente dalla preparazione ampia e flessibile, che sarà in grado di calibrare il proprio insegnamento sulle esigenze culturali e didattico-psicologiche che caratterizzano i successivi livelli di apprendimento che si susseguono all'interno del ciclo secondario.

BREVI ANNOTAZIONI SU ALCUNI PUNTI ESPLICITATI NELLA SINOSI DEL
18 MARZO 1997

3.1. Suscita forti perplessità la proposta secondo cui il «recupero e l'aggiornamento della tradizione classica» sono possibili senza la «mediazione delle lingue latina e greca». All'interno della stessa proposta si aggiunge poi «che l'attenzione alla tradizione

classica avrebbe unicamente l'obiettivo di cogliere le radici e i legami con la cultura contemporanea».

A parte ogni altra considerazione sui concetti di storia e di storicizzazione, si osserva che non c'è fatto di cultura o vicenda storica che possano diventare oggetto di studio al di fuori di precisi, anche se indiretti, legami con la realtà contemporanea.

La presenza della classicità nella nuova scuola non può essere declassata al rango di una inedita cultura classica a due dimensioni, in quanto priva dello spessore che essa acquista soltanto attraverso la conoscenza della lingua.

È indubbio che non è affatto necessario faticare sette camicie sulla lingua greca per essere in grado di leggere, nei testi originali, il *Fedone*, la *Repubblica* e l'*Etica nicomachea*, opere che possono benissimo esser lette e interpretate agevolmente in ottime traduzioni offerteci da insigni grecisti.

Ma la classicità, che è certamente filosofia, politica e arte, è anche letteratura: una letteratura alle cui opere ci si accosta attraverso la lingua.

Quanto alla lingua latina è forse opportuno ricordare, tra l'altro, che anche Cartesio, Newton e Kant hanno scritto in latino.

Lo studio della classicità va, per ovvie ragioni, riservato unicamente agli indirizzi dell'ordine classico. Non molto plausibile può perciò ritenersi la proposta di inserimento della «tradizione classica» in filoni curricolari orientati verso sbocchi del tutto diversi.

3.2. Un fenomeno di rilievo nella scuola italiana è oggi quello della valorizzazione e della diffusione delle tecniche per insegnare a scrivere. Oggetto privilegiato dell'insegnamento dell'italiano va diventando la educazione linguistica, con l'intento di porre in evidenza la funzione comunicativa della lingua.

3.3. È necessario distinguere nettamente il ruolo del docente di matematica da quello del docente di discipline fisico-naturali, tenendo comunque presente che la loro collocazione nella scuola secondaria è in funzione di un insegnamento a carattere assertivo-dogmatico.

Un approfondimento sui singoli statuti di queste materie, in chiave epistemologica o anche in vista di una prospettiva storica,

va riservato soltanto agli indirizzi di studio a carattere eminentemente scientifico e preaccademico. In tutti gli indirizzi va invece intensificata quella pratica del laboratorio che, almeno nei licei classici, non è ancor oggi oggetto di grande attenzione.

Reduce da un insuccesso di alcuni anni orsono è il tentativo di introdurre, tra lo studio a blocchi tematici, le «scienze sociali». La proposta può essere presa in considerazione tenendo comunque presente che il programma elaborato in quella occasione tendeva forse a fare della sociologia una materia tanto vorace da annetterci gran parte della storia.

La ripresa del discorso sulle scienze sociali e sulla loro genesi consentirebbe di porre in evidenza un fenomeno tipico della nostra epoca, consistente nella attrazione irresistibile esercitata dalla razionalità scientifica sulle forme più diverse del sapere, ivi comprese quelle storico-sociali. Tale tendenza risulta poi confermata dalla maggiore elasticità di rapporti oggi esistenti tra le cosiddette Scienze della Natura e le omologhe Scienze dello Spirito, che un tempo si fronteggiavano da versanti opposti.

Esiste una possibile linea di continuità tra settori conoscitivi un tempo tanto distanti? È in definitiva possibile individuare o elaborare un concetto di scienza che sia così flessibile da comprendere comparti riferentisi ad oggetti così diversi quali il mondo della natura e il mondo umano?

L'interrogativo investe una questione che non è più di ordine scientifico, ma metascientifico o, meglio, filosofico.

Non senza ragione l'insegnamento della filosofia nella scuola secondaria è inteso a promuovere una formazione critico-intellettuale protesa soprattutto alla problematizzazione dei diversi ambiti del sapere.

Non è certo questa la sede per una più specifica trattazione dell'argomento, ma sembra opportuno che si affermi sin da ora la necessità di conservare l'insegnamento filosofico: la cui introduzione va però limitata agli indirizzi di studio preaccademici.

3.4. Quale senso preciso può avere la proposta relativa alla «circolazione di un inglese di tipo veicolare?». Non certo – immagino – quello di voler collocare l'inglese in una posizione dominante, che lo ponga in grado di surclassare, nella nostra scuola, la

lingua italiana. L'inglese diventerebbe in tal caso lingua generale di insegnamento, con l'effetto di relegare l'italiano al rango di lingua secondaria. Se così fosse, si verificherebbe, per conseguenza, una sorta di dequalificazione della lingua materna: una dequalificazione che non è prevista in nessun altro sistema formativo, ivi compresa la Scuola Europea, ove la prima lingua veicolare è, di norma, la lingua materna degli allievi e dei docenti.

Un documento decisivo in proposito è rappresentato dal *Programma Lingua '89*, secondo il quale è proprio la conservazione della diversità linguistica e della identità nazionale dei singoli Paesi membri a costituire la vera ricchezza culturale dell'Europa.

Ci sarebbe per altro da chiedersi se si è posta sufficiente attenzione che la elezione dell'inglese a lingua veicolare richiederebbe che l'insegnamento delle diverse materie venisse affidato a docenti anglofoni o comunque in grado di dominare l'inglese.

Discutibile sarebbe comunque la proposta anche nel caso in cui per lingua veicolare volesse invece intendersi la lingua straniera che dev'essere scelta obbligatoriamente in via prioritaria rispetto alle altre.

Un tale riconoscimento finirebbe infatti per imporre alla scuola italiana una immeritata anglicizzazione. Inderogabile è certamente oggi l'obbligo di studiare almeno una lingua straniera, viatico indispensabile per un consapevole e partecipe inserimento nella odierna società globale. Altrettanto innegabile è anche la serie dei vantaggi offerti da una lingua, come quella inglese, che ha una diffusione planetaria e che – diciamolo pure – ha una struttura morfologica e sintattica non certo delle più complesse. Ma, nonostante ciò, non è possibile riconoscerle un primato che escluda la possibilità di scelta in favore delle altre lingue straniere.

È prevedibile che in ciascuna istituzione scolastica sarà disponibile l'insegnamento di almeno due lingue, meglio se di tre. È in ogni caso auspicabile che, oltre alla presenza della lingua romanza, si garantisca la disponibilità di entrambe le lingue germaniche. In tal caso si assicurerebbe a ciascun allievo la possibilità di scelta tra più lingue straniere. Ciò dovrà comportare la disponibilità di edifici e strutture materiali tali da assicurare il funzionamento di classi a struttura modulare. Abbastanza evidente si fa quindi la necessità

di spazi e impianti adeguati: la cui disponibilità non è, almeno per ora, garantita in tutte le istituzioni scolastiche.

ANNOTAZIONI CONCLUSIVE

Una scuola che voglia essere, secondo quanto da tempo auspicato dalla Comunità Europea, una «scuola di qualità per tutti», deve provvedere anzitutto alla messa a punto di un progetto per la formazione di base mediante la organizzazione dei «saperi irrinunciabili». Sono, questi, contenuti formativi, che, pur dovendo segnare con la loro presenza un lungo tratto della scuola dell'obbligo, devono però, nelle fasi successive, continuarsi, a volta a volta, con le materie specifiche portatrici delle peculiarità di ciascun indirizzo.

La realizzazione di un sistema formativo disegnato con l'intento di coniugare cultura e professionalità passa necessariamente attraverso itinerari formativi e sbocchi finali tra loro differenziati. Il sistema complessivo va pertanto messo a punto secondo un modello estremamente flessibile, che risulti compatibile con la molteplicità degli indirizzi.

Questo scenario è tale da far prevedere la possibilità che si provveda, all'occorrenza, alla creazione di istituzioni scolastiche comprendenti percorsi formativi distinti, ma tra loro affini e del tutto compatibili, anche per gli impianti e le strutture materiali. È evidente che si tratta di strutture dotate di un alto tasso di versatilità formativa, che contribuirà, tra l'altro, a rendere più agevole quella modularità tecnico-operativa che deve caratterizzare la nuova scuola.

8 APRILE 1997

Giovanni Reale

In riferimento ad alcuni rilievi da me fatti nelle sedute del 21 gennaio, 18 febbraio e 4 marzo, vorrei aggiungere alcune precisazioni, anche per dissipare alcuni equivoci che sono sorti e in risposta ad alcune proteste che mi sono pervenute da parte di alcuni colleghi a proposito di certe affermazioni da me fatte sulla Cultura classica.

Un primo rilievo si connette a quanto ho detto circa la convinzione (a mio avviso inesatta) che la scuola di oggi si fondi ancora quasi per intero sulla cultura della scrittura. In effetti, questa convinzione rispecchia le apparenze assai più che la realtà. I giovani escono dalle scuole medie superiori (con la sola eccezione di quelli provenienti dal liceo classico, almeno in larga misura) con notevoli carenze proprio per quanto concerne la cultura della scrittura. Mostrano di non essere in pieno possesso di quegli strumenti che permettono di intendere in modo perfetto i messaggi scritti e soprattutto di esprimersi mediante la scrittura senza errori. Oltre ai rilievi da me fatti, ricordo che non pochi colleghi hanno rilevato nelle varie riunioni i cospicui problemi che nascono nell'elaborazione e nella stesura della tesi di laurea da parte di vari studenti. In non pochi casi il professore è costretto a correggere una serie di errori di grammatica e di sintassi. A me personalmente questo accade solo in casi eccezionali, in quanto la tesi nella mia materia (storia della filosofia antica) richiede che lo studente conosca le lingue classiche e quindi che provenga da un liceo classico. Ma il caso di uno studente in cui mi sono di recente im-

battuto è particolarmente significativo. In risposta alle obiezioni che gli ho fatto sulla bozza di tesi che mi aveva presentato, nella quale non poche pagine erano interpretabili in senso opposto, a motivo della punteggiatura del tutto scorretta, mi ha risposto: «Se è così, tocca a Voi professori universitari insegnarci a scrivere, visto che le scuole precedenti non ce l'hanno insegnato».

La mia risposta è stata ovvia: «Io posso aiutarLa a correggere la tesi, ma sono certo di non poterLe insegnare a scrivere, perché imparare a scrivere è possibile solo all'età che si ha quando si frequenta la scuola elementare, la scuola media e il ginnasio; successivamente la cosa diventa assai problematica».

Pertanto, la scuola di oggi – a causa di varie forme velleitarie, rivelatesi inadeguate – non è più in grado di comunicare in modo conveniente proprio le strutture di base della cultura della scrittura. Le conclusioni da trarre sono le seguenti: una scuola che si affaccia al nuovo millennio non può evitare di insegnare come si legge e come si scrive in modo adeguato. E questo vale proprio in un momento in cui si sta imponendo come predominante la cultura dell'immagine. Questa nuova cultura, pur con tutta una serie di vantaggi che offre, da sola non è sufficiente.

In secondo luogo, vorrei richiamare alcuni rilievi da me fatti sulla cultura classica nella scuola futura.

Mi pare che in una scuola del 2000 non sia più proponibile un liceo classico che punti tutte le sue energie sulle lingue oltre che sulle culture classiche, a scapito delle lingue moderne e di una adeguata conoscenza del mondo d'oggi.

Se non il latino, almeno il greco dovrebbe essere insegnato in nuove forme e, in ogni caso, lasciato alle libere scelte degli studenti. Questo, però, non deve avvenire a danno della cultura classica e dei suoi contenuti, che dovrebbero essere proposti (anche indipendentemente dalla lingua) non solo nel liceo classico, in quanto è proprio sulle forme di questa cultura che è nata l'Europa ed è sorto il modo di pensare dell'uomo occidentale.

Penso che siano in errore quei colleghi che ritengono non comunicabile qualunque messaggio del mondo classico senza la corrispettiva lingua di supporto.

Il terzo luogo, vorrei richiamare l'attenzione su alcuni rilievi da me fatti circa l'insegnamento delle scienze nelle scuole d'oggi.

In generale si presentano i contenuti delle varie scienze in modo del tutto a-critico, lasciando credere ai giovani che quei contenuti abbiano quella valenza conoscitiva ancorata alla mentalità creata dalla rivoluzione scientifica all'inizio dell'età moderna e durata fino alla prima metà del nostro secolo.

In altri termini, si presentano quei contenuti come se fossero verità universali necessarie e incontrovertibili, completamente sganciati dalla storia delle scienze stesse, con tutte le conseguenze che questo comporta. Per esempio, ho constatato che non più dell'1 o 2% degli studenti che frequentano le mie lezioni sanno che esiste una geometria non-euclidea e in che cosa consiste, e quindi ignorano che molti teoremi della geometria euclidea che hanno studiato, non sono affatto verità universali e necessarie in senso assoluto ma risultano essere coerenti e consistenti solo all'interno del quadro delle categorie paradigmatiche di quella forma di geometria.

Inoltre ho constatato che molti studenti sono ben lontani dal conoscere quale sia lo statuto epistemologico della fisica e come il paradigma galileiano-newtoniano sia ormai considerato un paradigma di fisica classica, e in che senso il paradigma einsteiniano sia ormai quello concorrente e vincente e per quali motivi.

Ricordo una conferenza di un fisico d'avanguardia che all'epoca in cui ero matricola universitaria fece scalpore e che oggi si impone invece come un modello epistemologico che dovrebbe essere sistematicamente imitato.

Questo professore prese in esame tre manuali di fisica: quello del nonno, quello del padre e il suo. Lesse in primo luogo nelle introduzioni le affermazioni che ripetevano con sicurezza la convinzione che le teorie fisiche esprimessero verità universali e necessarie. Poi lesse le tre differenti spiegazioni che proponevano del calore: il manuale del nonno parlava addirittura di fluido calorico per spiegare il fenomeno calore, quello del padre proponeva una tesi del tutto differente, il suo faceva riferimento alla teoria atomica.

Dunque, insegnare la scienza senza gli adeguati supporti epistemologici che oggi si sono guadagnati, significa insegnare la scienza in maniera non scientifica.

La scuola del 2000 dovrà dunque insegnare la scienza con gli adeguati supporti storici e in funzione di una corretta ottica epistemologica e critica.

21 APRILE 1997

Carlo Bernardini

La discussione nella Commissione, alla fine, è stata assai deludente, forse un fallimento. Perché tutti noi partecipanti avevamo in testa problemi di tipo «disciplinare», conformemente al motivo per cui eravamo stati convocati, mentre le difficoltà sono evidentemente di tipo «metodologico». Il punto centrale non è la storia del '900, o il '600, o la fisica quantistica, o l'inglese, eccetera, ma come creare la passione per tutte queste cose. Ci sono state due posizioni estreme, ma non antitetiche: quella «negativa» di Radicati, contraria all'accanimento didattico, che suggerisce di non insistere se uno studente si mostra refrattario, per esempio, alla matematica; quella «positiva» di Nichetti che propone di preoccuparsi di più di come catturare l'attenzione dei giovani. Se devo riandare a come ho imparato qualcosa da bambino e poi da adolescente, trovo nella mia testa assai più tracce di cose lette in alcune enciclopedie per ragazzi, molto ben fatte, che non memoria di cose scolastiche: leggevo per curiosità indotta dalla stessa lettura, non per imparare con l'idea di dover rendere conto di ciò che avevo imparato. Dunque, avevo soprattutto imparato a leggere, in modo che mi piacesse farlo.

Le famiglie da cui i ragazzi provengono hanno un ruolo spesso determinante. Non si può pretendere che questa predisposizione familiare sia diffusa; al più, si potrebbero fare campagne, usando massicciamente la televisione e gli altri media, per il rispetto della cultura e della sua importanza. Spingere la gente a vergognarsi dell'analfabetismo e dell'ignoranza (c'è ancora gente

apparentemente istruita che si compiace di non sapere nulla di scienze). Dopo di che, bisognerebbe fare in modo che gli insegnanti fossero professionalmente «seduttori intellettuali»: cioè, che si preoccupassero di spingere alla lettura e alla scrittura attraverso la pratica della ricerca e del problem solving. Credo che sarebbe per loro molto più stimolante se si chiedesse ai ragazzi di analizzare con i loro mezzi (biblioteche casalinghe, scolastiche, pubbliche) cose di questo tipo: «Che differenza c'è tra il modo di scrivere di Petrarca e quello di Manzoni?»; «Perché l'Italia è entrata nella seconda guerra mondiale?»; «Che cosa distingue un topo da uno scarafaggio?»; «Che vuol dire che una carta geografica ha una certa scala?», e così via. Naturalmente, bisognerebbe affidare ai ragazzi stessi l'incombenza di informarsi, studiare; e bisognerebbe premiare i migliori risultati senza punire i risultati cattivi (dare solo i voti buoni e non i cattivi: chi fa male, non si classifica, come se non ci fosse). L'insegnante avrebbe soprattutto il compito di creare un contesto, un ambiente di discussione, una sollecitazione. Qualche buon insegnante lo fa, ma sono troppo pochi.

Certo, tutto questo sarebbe possibile se ci fosse meno TV (o altra TV), meno cartoni animati giapponesi, meno calcio, meno motorini, eccetera. Ma sembra che la suprema libertà, oggi, sia soprattutto quella di non reprimere il mercato di queste cose. Bisogna perciò disporsi a contrastarle con buoni argomenti, sullo stesso piano. Creare un senso di necessità per la cultura dal punto di vista della felicità individuale (piacere) e della godibilità della vita; insieme, come ho già detto, con la vergogna per l'ignoranza.

C'è poi qualcosa che è molto difficile dire senza suscitare reazioni allarmate o, addirittura, violente: tutto ciò che è scolastico è terribilmente inattuale. A partire dal linguaggio. Prendiamo il caso della secondaria superiore: i ragazzi sanno che esiste la politica, ma nessuno spiega loro che cosa è oggi; che cosa c'è scritto nella prima pagina di un quotidiano e su cui valga la pena riflettere. Aristotele, Machiavelli, forse Cavour vengono citati in relazione all'idea di politica; ma, per il resto, la parola stessa è oggetto di censura, quasi che sia inevitabile, nell'usarla, schierarsi su idee che possono apparire riprovevoli. Eppure, appena fuori della scuola il primo che passa può fare proseliti indisturbato. Molte

scuole sono costellate di manifesti di organizzazioni politiche giovanili, ma i professori voltano gli occhi da un'altra parte. Come può, un adolescente, sentire attuale una scuola da cui sono tagliati i fatti del giorno?

Ma non è solo la politica a restare fuori. Molta letteratura contemporanea di primo ordine è esclusa, proprio nell'età in cui l'eros si risveglia, a causa del sesso che in essa è rappresentato; ma basta che i ragazzi arrivino all'edicola più vicina per provvedersi di materiale di qualità ben più scadente in materia. Qui la censura riflette una incapacità che ha origine nella persistente confessionarietà latente della scuola pubblica; sicché è facile capire perché le stesse o più gravi censure si estendano poi a tutti i maggiori problemi etici contemporanei. Di nuovo, il primo che passa e sa parlare risolve ogni dubbio in bioetica, sull'ambiente, sulla pervasività tecnologica, sulla giustizia e così via. Per gli insegnanti, l'importante è tenersi fuori da questi problemi; il rischio di essere accusati di parzialità, di oscenità o di irresponsabilità è molto grande. Né è previsto che chi insegna possa essere un mediatore culturale che, per ogni problema, sa identificare le fonti appropriate e le metodologie di ricerca. Queste cose non stanno nei «fondamentali», come li abbiamo chiamati in questa Commissione: sono lasciate al caso, all'ambiente sociale di provenienza, alla propaganda di chi ha più soldi per farne. L'occasionalità delle convinzioni politiche sembra garantire più democrazia che non un insegnante che cerchi di fare discutere o offra spunti per riflettere.

Dunque, un insegnante è un acrobata con le mani legate; non può comportarsi in modo spregiudicatamente umano e produrre simpatia, ma deve attenersi agli aspetti tecnici della sua disciplina, che sia il greco o la fisica non fa differenza (come nella parodia di scuola mostrata da Fellini in *Amarcord*). Non porterà a scuola la *Storia delle idee del secolo XIX* di Bertrand Russell, né il *Manuale di critica scientifica e filosofica* di Richard von Mises, né *Avventure di un matematico* di Stanislaw M. Ulam, né le *Memorie di Adriano* di Marguerite Yourcenar, e meno che mai *I draghi locopei* di Ersilia Zamponi, meno oscuramente trasgressivi – anzi, dichiaratamente tali – degli altri sopra citati: tutti oggetto di censure più o meno esplicite solo perché portatori di una concezione del mondo. Gli insegnamenti devono essere asettici, sterili, congelati, fos-

sili, stagionati, rigorosi, stereotipi. A scuola non si fluttua, non si crea, non si inventa. Si impara, così com'è nel repertorio; e solo su argomenti consentiti dal comune senso della didattica (?). Che cosa si pretende da un insegnante! si obietterà. Molto: è uno dei mestieri più delicati e difficili del mondo. Ma bisogna che i responsabili politici pretendano queste prestazioni straordinarie in cambio di una carriera più articolata, con prospettive di retribuzioni assai elevate per chi soddisfa a tutti i requisiti.

La scuola sta diventando un gigantesco mercato. La multimedialità offre strumenti commerciali, ed è molto probabile che la scuola vada incontro a questa offerta. Sappiamo tutti che il ritmo di cambiamento nel settore è molto elevato, così che il parco strumenti dovrà essere rinnovato spesso. Non è un motivo per scandalizzarsi, a patto che l'invasione multimediale cambi le cose in modo apprezzabilmente positivo. Come verificarlo? Non mi è chiaro, perché in definitiva ciò che conta è ciò che troveremo nella testa degli studenti dopo il trattamento scolastico. La multimedialità porta una quantità enorme di nozioni e informazioni, ma non si vede come possa portare molte delle «virtù» di cui oggi c'è una certa penuria. Alcune indagini dicono che i ragazzi sono molto attratti dal volontariato e dall'associazionismo, assai più che dal lavoro dipendente ripetitivo; dunque, alcuni tratti di altruismo sociale ci sarebbero, sebbene inaspettati come un prato di bellissimi fiori selvatici. Può la scuola arricchire questi comportamenti tendenzialmente positivi con competenze utili all'individuo e alla collettività? Probabilmente potrebbe, ma non ne ha i mezzi né la consuetudine. Per mezzi si rischia di intendere gli strumenti sul mercato, il che sta accadendo. Ma ce ne sono molti altri che non rientrano nella tradizione e nemmeno nel mercato: libri a bassissimo costo o gratuiti, strumenti musicali per una orchestra scolastica, atelier scolastici per la pittura? Piccoli teatri e, soprattutto, disponibilità di adulti esperti in cose della vita, capaci di scambiare idee senza apparire estranei. Ciò che il mercato offre è soprattutto facile ma non è detto che sia utile; ciò che sarebbe utile, invece, non sembra correntemente disponibile sul mercato.

In definitiva, penso che il problema sia soprattutto quello di riportare la scuola nel mondo contemporaneo senza disumanizzarla; cioè, dotandola di un suo umanesimo fatto di difesa dei va-

lori della cultura, in contrapposizione a molte delle tendenze anti-culturali presenti nel mondo. Rendere attuale la scuola non vuol dire adeguarla a tendenze già in atto in altri settori della società, ma restituirle un ruolo trainante che ne faccia una delle componenti autonomamente determinanti della qualità del futuro, con consapevolezza della realtà ma con intendimenti e metodi propri. Per questo motivo e per tutto quanto detto sopra mi sembra che:

1. il governo dovrebbe promuovere una campagna, da attuare con tutti i mezzi di comunicazione, intesa a riproporre la cultura, la conoscenza e la comprensione dei fenomeni come antidoti alle miserie e alle degradazioni che affliggono le società attuali;

2. il governo dovrebbe ribadire con forza l'impegno laico della scuola pubblica come motore trainante di questa impostazione, indicando gli insegnanti come principali protagonisti dell'azione di rinnovamento ed offrendo loro una prospettiva di graduale transizione ad una carriera in cui siano riconosciute più elevate responsabilità;

3. il governo dovrebbe costituire un osservatorio permanente dell'attività scolastica, con il compito di segnalare e pubblicizzare le esperienze didattiche positive e di fornire indicazioni e sostegno a istituti e singoli docenti che segnalino particolari situazioni di crisi. Un tale osservatorio sarebbe la sede per una graduale e continua riformulazione dei programmi di insegnamento, dei modi di insegnare e valutare il profitto e della analisi degli strumenti e materiali disponibili per la didattica.

29 APRILE 1997

Enrica Rosanna

CONTRIBUTO RELATIVO ALLA «PROPOSTA DI DOCUMENTO COMUNE SUI SAPERI DELLA SCUOLA»

Questo intervento si pone in continuità con quelli precedenti e intende completare, su alcuni punti particolari, quanto già proposto.

1. L'orizzonte dell'autonomia

La Riforma non può non tener conto della legge sull'autonomia: finanziaria, organizzativa, didattica, di ricerca, di sperimentazione e sviluppo in coerenza con il dettato costituzionale e le successive normative e nel rispetto del principio di sussidiarietà presupposto ed esigito, anche se non esplicitamente espresso, dalla Carta costituzionale.

Nell'ottica dell'autonomia l'istituzione scolastica costituisce se stessa e la qualità dei propri servizi facendo leva su quattro elementi: le norme e gli obiettivi generali della Repubblica, la libertà di apprendimento degli allievi, la libertà di scelta delle famiglie, la libertà di insegnamento dei docenti. Per questo ha senso sostenere che essa è gestita dalla comunità scolastica composta dagli alunni, dai docenti e dalle famiglie all'interno delle norme e degli obiettivi generali stabiliti dalla Repubblica.

Un'ulteriore esigenza dell'autonomia che non può essere sottaciuta nel definire gli indirizzi della Repubblica in ordine ai nuo-

vi programmi scolastici è la predisposizione del Progetto educativo di Istituto nel quale la comunità scolastica fa rifluire i valori condivisi, la paideia comune di riferimento, l'attività educativa e didattica.

2. La parità: una conseguenza dell'autonomia

Condizione fondamentale per garantire il pluralismo culturale nell'autonomia delle diverse istituzioni educative è la parità scolastica, che logicamente dovrebbe precedere la stessa individuazione degli indirizzi.

In nome del pluralismo e di un'autentica democrazia, concepita in funzione del bene della persona e della società, è urgente approdare all'effettivo riconoscimento della parità scolastica, garanzia di libertà e di genuino progresso. Il riconoscimento di tale diritto è pregiudiziale a qualsiasi riforma che non voglia risultare ideologicamente inquinata ed anacronistica.

3. Il concetto pedagogico di scuola

Qualsiasi individuazione di indirizzi, programmi, metodologie, contenuti, strutture che riguardano la scuola deve partire da un concetto pedagogico di scuola e ad esso riferirsi costantemente.

La scuola, infatti, in quanto Istituzione educativa, è protesa alla formazione integrale mediante l'assimilazione sistematica e critica della cultura. In essa va rispettata una ben intesa centralità della persona – della persona dell'alunno, anzitutto – all'espansione della cui personalità deve concorrere armonicamente l'opera dei docenti e dei genitori; questi ultimi, visti come veri e propri educatori scolastici.

Questo concetto di scuola è sotteso al rapporto della Commissione internazionale dell'UNESCO sull'educazione (1996), nel quale risulta chiaro che il passaggio dal concetto di crescita economica a quello di sviluppo è ormai accettato a livello mondiale e pertanto la formazione scolastica va considerata sia come un elemento costitutivo, sia come una finalità essenziale della nuova idea di sviluppo.

4. *L'educazione come fattore principale di sviluppo*

L'educazione dovrebbe fornire all'umanità la capacità di padroneggiare il proprio sviluppo. Per questo è centrale l'educazione di base che deve offrire tutti gli elementi di conoscenza necessari per accedere ai livelli successivi e soprattutto dare a ciascuno gli strumenti per costruire liberamente la propria vita e partecipare allo sviluppo della società.

In una società in cui si profila il pericolo che la popolazione si distribuisca in tre gruppi, cioè coloro che sanno interpretare e utilizzare l'informazione, coloro che sono capaci di servirsene e coloro che non sono in grado di fare né l'una né l'altra cosa, è quanto mai urgente riaffermare l'importanza di una cultura generale che apra la strada all'intelligenza del mondo fornendo l'abilità di cogliere il significato della realtà, di comprenderla in funzione creativa, di darne una valutazione e di prendere decisioni.

Più specificamente:

– alla capacità di cogliere il significato delle cose contribuisce principalmente la cultura letteraria e filosofica, in quanto favorisce lo sviluppo del discernimento e dello spirito critico, e può difendere i giovani dalla manipolazione dei media e delle reti informatiche, aiutandoli a decodificare le informazioni; ugualmente importante è l'assimilazione di una cultura scientifica adeguata che deve portare all'acquisizione di valori come l'osservazione sistematica, la curiosità e la creatività intellettuale, la sperimentazione pratica, la cultura della cooperazione;

– alla capacità di comprensione della realtà e della creatività si giunge imparando a situare e a capire in modo critico immagini e dati che raggiungono la persona da diverse fonti, sviluppando abilità non sempre adeguatamente considerate: l'osservazione, il buon senso, la curiosità, l'interesse per il mondo fisico e sociale, la volontà di sperimentazione;

– per la capacità di valutazione e di decisione sono indispensabili i valori, la morale e la religione, la comprensione del passato, anche in vista dell'intuizione e dello sviluppo del futuro.

5. *Gli obiettivi dell'educazione*

Una scuola che intende essere autenticamente educativa non può essere genericamente «neutra», ma si ispira a un quadro di valori nell'intento di far crescere i giovani in quanto persone e cittadini. In questa prospettiva non si può non tener conto di alcuni valori sociali emergenti: la solidarietà, lo sviluppo, la tutela dei diritti umani, la protezione dell'ambiente, la mondialità.

Da qui l'imprescindibile dovere della scuola di offrire un «sapere» che proponga oltre a conoscenze, competenze e abilità, forti qualità morali, radicate nei principi costituzionali, per la realizzazione di una «cittadinanza piena e consapevole».

6. *Irrinunciabile presenza della dimensione religiosa*

L'integralità dello sviluppo della persona dell'alunno esige l'intenzionale riferimento e la cura di tutte le dimensioni della personalità. Nella scuola, infatti, luogo di formazione integrale, si istruisce per educare, per costruire l'uomo dal di dentro. In quest'ottica si giustifica, tra le altre, la promozione della dimensione religiosa della persona, del suo legame con il Trascendente. La presenza della religione nella scuola, in forma di insegnamento della religione, è esigita e si giustifica, prima di tutto, in base ad argomenti di natura strettamente pedagogica.

Per quanto si riferisce in particolare alla scuola italiana, inoltre, l'insegnamento della religione si giustifica in base a ragioni culturali, che esigono una specifica iniziazione dell'alunno alla comprensione del patrimonio culturale, che ha radici ed espressioni squisitamente cristiane, aperto al dialogo con altre culture religiose.

Sono fondamentalmente queste le ragioni forti che giustificano l'esigenza dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola italiana; in confronto ad esse, le ragioni legate alle Intese Concordatarie risultano subordinate.

Ovviamente, in nome del pluralismo culturale e religioso che caratterizza la sociocultura contemporanea in Italia, andranno studiati i modi per il rispetto di tutte le confessioni religiose presenti nella scuola.

6 MAGGIO 1997

Clotilde Pontecorvo

APPRENDERE NEI CONTESTI

1. *Imparare a dire il mondo*

Per riflettere sull'apprendimento scolastico è anche necessario considerare l'apprendimento che si svolge altrove, nei luoghi diversi dalla scuola. In questa riflessione è necessario dare spazio alla dimensione del significato che ha l'apprendimento per coloro che apprendono, quindi per tutti, bambini e adulti, giovani e vecchi, ragazzi e adolescenti, studenti e professori.

Tratterò questo tema secondo quattro nodi essenziali: in primo luogo, vedere il contesto come un contesto di socializzazione; in secondo luogo, confrontare il contesto della scuola con gli altri contesti per cogliere somiglianze e differenze; in terzo luogo, verificare se, e in che misura, la scuola può diventare un contesto d'apprendimento caratterizzato da quella dimensione che noi chiamiamo positivamente «un luogo per l'apprendimento cognitivo»; infine, come quarto punto, individuare il nesso che c'è tra apprendimento e identità.

Il primo tema è un tema di sfondo: si tratta di vedere il contesto, e quindi l'apprendimento che si svolge nel contesto, come un processo, come una sede per la socializzazione. Considerando l'apprendimento come un processo di tipo costruttivo, sappiamo che questo apprendimento dipende fortemente dal contesto cul-

turale in cui si svolge e dall'interazione che si svolge tra soggetti all'interno di una cultura. In tale processo è fondamentale la negoziazione dei significati, perché è importante il significato che i nuovi soggetti attribuiscono al mondo, a partire dal significato attribuito da coloro che li hanno preceduti.

I significati che adulti e i bambini assegnano al mondo costruiscono insieme le menti: la mente di un bambino, di un ragazzo si costruisce con i materiali e attraverso le interazioni e i discorsi che caratterizzano una cultura.

Per imparare a dire il mondo è importante tenere conto delle sedimentazioni culturali che alcuni grandi autori ci hanno aiutato a capire. Penso per esempio a quello che scrive George Steiner in un libro recentemente tradotto in italiano, *Dopo Babele*, quando dice che le parole e le metafore che noi usiamo sono cariche del potenziale che è proprio di tutta la loro storia, non sono neutrali, sono sempre connotate, sono sempre dotate di senso. Come ci ha insegnato Bachtin, il grande critico russo, oggi studiato in una prospettiva storico-culturale, nelle parole che noi usiamo ci sono tante voci. C'è una polifonia non solo nelle parole che impieghiamo normalmente, ma nelle parole che ci sono trasmesse attraverso i grandi testi della nostra cultura di riferimento, quindi attraverso quei testi a cui noi vogliamo accostare i ragazzi e i bambini. Ma questo vale anche per le immagini, come dice Gombrich molto efficacemente, con un riferimento preciso: prima che Turner dipingesse Londra, non c'era la nebbia a Londra, in quanto nessuno guardava la nebbia come un fatto significativo.

In altri termini, attraverso la sedimentazione propria della nostra cultura, noi non solo parliamo del mondo, ma addirittura lo percepiamo, lo pensiamo attraverso questi strumenti.

Questo «imparare a dire il mondo» è qualcosa che i bambini piccoli imparano molto precocemente: lo cominciano a fare nel contesto della famiglia e poi lo estendono al contesto della scuola. E una tale dimensione di socializzazione è sempre presente, anzi in realtà è presente per tutta la vita. Per quanto riguarda la prima e la seconda infanzia, possiamo dire che il passaggio dal contesto della famiglia a quello della scuola avviene attraverso una procedura per cui i più piccoli entrano, in un certo senso, in un teatro come se fossero degli attori del teatro dell'arte, per recitare una

scena di cui però non conoscono nemmeno il canovaccio. Lo conoscono gli altri. E loro, i piccoli, se ne devono impadronire, mentre recitano una parte. Vuol dire che entrano in un contesto di relazioni e devono imparare a fare le azioni richieste, ma – fatto più importante – devono imparare a categorizzare, percepire, interpretare.

2. La dimensione narrativa

In questo apprendimento c'è un progressivo allargamento dall'ambito familiare più ristretto all'ambito più ampio che è quello della scuola, quello del gruppo dei coetanei e anche quello della città. E allora potremmo vedere lo sviluppo come socializzazione, come un progressivo allargamento della visione, del rapporto con lo spazio e con il tempo. È questo un aspetto importante su cui l'educazione infantile ed elementare ha in questi anni molto insistito, in modo particolare nel nostro Paese, con esiti, a mio parere, estremamente significativi e rilevanti.

L'ultimo aspetto di questo primo tema è che l'attività umana avviene sempre in un quadro culturale, in cui ci sono altri, in cui hanno luogo degli eventi interattivi, e in cui sono offerte delle risorse per la realizzazione di questi eventi. Queste risorse, questi strumenti – in modo particolare nei contesti della scuola – sono quelli che vengono chiamati «artefatti culturali», cioè strumenti costruiti dall'uomo, dalla storia, dalla cultura, che modificano l'attività umana e che mediano i rapporti che bambini e adulti hanno con il mondo. In altri termini sono quadri concettuali, tecnologie e metodologie, che mediano il nostro rapporto con la realtà.

Il problema delle nuove generazioni è quello di impadronirsi degli artefatti culturali per interpretare, agire, operare, poiché essi hanno un fine costruttivo. Gli artefatti e i contesti offrono una gamma di possibilità diverse, attraverso cui i bambini e i giovani entrano nella cultura; in qualche modo si potrebbe dire che sono già nella cultura fin dalla nascita, per il modo in cui si nasce e si viene accuditi, per il modo in cui vengono svolte tutte le attività anche più quotidiane della vita. E di questo siamo sempre più consapevoli, anche se per un certo tempo abbiamo ritenuto che la

cultura, nel senso dell'antropologia, fosse quella delle società «altre» e solo di recente siamo consapevoli che lo è anche quella nostra: quelli che pensiamo essere modi di essere universali, sono in realtà marcati culturalmente. E queste marcature culturali precoci segnano il modo di essere del bambino.

Dal punto di vista della prima socializzazione, sappiamo che il bambino mette in atto una continua attività di comprensione: questo suo stare nel teatro della vita senza sapere bene quali sono le forme ammesse fa sì che la sua attività di comprensione è continua e sono messi in causa anche i suoi modelli interpretativi. Questa comprensione è particolarmente precoce per quello che riguarda le relazioni con gli altri. Oggi siamo sempre più convinti che, se come «scienziato fisico» (come ci ha insegnato Piaget) i bambini presentano delle deficienze (come peraltro anche gli adulti), come scienziati sociali essi sono assai precoci e capaci di prendere dal mondo le informazioni che esso offre.

Una dimensione importante di questa comprensione è data dalla dimensione narrativa: non potremmo neppure immaginare la nostra vita interattiva quotidiana se non ci fosse questa capacità di tutte le culture di raccontare, di ricordare il passato, di progettare il futuro. Non si potrebbe immaginare il nostro mondo e la nostra vita senza miti, senza storie, senza drammi, senza letteratura, ma anche senza questa capacità di raccontarci, di costruire insieme. Questo è quanto normalmente si fa nei contesti della vita quotidiana, della famiglia, della scuola.

Ma più attenzione andrebbe data a questa dimensione, perché non è solamente «linguistica» ma profondamente psicologica. La narrazione infatti ci dà gli strumenti di interpretazione.

Scaturiscono da questa visione del contesto, come contesto di socializzazione, almeno due conseguenze. La prima è che i comportamenti dei soggetti dipendono dal contesto. Si produce quindi, in altri termini, una visione ecologica, che è insieme psicologico-culturale: non è possibile valutare il comportamento di un individuo in assoluto, ma va visto sempre in relazione ad un contesto.

Noi sappiamo anche da osservazioni che sono compiute, che ci si comporta diversamente, si è diversi in funzione del contesto in cui ci si trova ad operare. La scuola è un grande contesto socia-

le, che io direi ormai naturale, visto che ormai ce l'abbiamo da più di 2000 anni. Le modifiche del contesto scuola, quindi, modificano il modo di essere dell'individuo, studente e insegnante. L'importanza del contesto ha questa conseguenza.

3. *Il gioco della scuola*

Passerei ora al secondo tema: come giudichiamo, come valutiamo i contesti della scuola, in che modo è possibile cambiare il modo di essere dei bambini, dei giovani, dei ragazzi a scuola?

Ne parlo in termini generali, senza far riferimento a nessuna scuola in particolare. E dalle ricerche osservative sulla scuola si possono rilevare degli aspetti di tipo positivo e degli aspetti di tipo negativo.

Quali sono gli aspetti positivi che caratterizzano la scuola?

Sappiamo che la scuola influenza lo sviluppo cognitivo, sappiamo oggi che molte delle trasformazioni che si attribuiscono all'età in realtà debbono essere attribuite alla scolarizzazione. I confronti che si sono fatti tra soggetti di stessa età, ma con diversi gradi di scolarizzazione mostrano che la scuola produce un pensiero più svincolato, più indipendente.

La scuola sviluppa sicuramente l'attività simbolica, la capacità di manipolare e lavorare con simboli: è la grande chance che ha la scuola perché lavora con i simboli da subito, anche perché l'attività di simbolizzare è un processo molto precoce del bambino.

Un secondo aspetto: l'attività cognitiva che si svolge a scuola è prevalentemente una attività mediata. Non è basata sull'esperienza diretta, ma è mediata da tutti quegli artefatti a cui ci siamo riferiti prima.

Sono aspetti sicuramente positivi, che mostrano che coloro che vanno a scuola hanno qualche cosa di più di quelli che non ci vanno: aspetti che sono alla base della richiesta che noi facciamo di «più scuola», di più istruzione.

Tuttavia dobbiamo tener conto di alcuni aspetti negativi. A scuola si parla un linguaggio specifico. Per esempio, si chiede ai bambini e ai ragazzi di rispondere a delle domande, di cui coloro che pongono la domanda sanno già la risposta; questo è un fatto

profondamente innaturale, molto diverso da quello che avviene nella vita quotidiana.

Si acquisiscono conoscenze, ma molte ricerche hanno mostrato che alcune di queste conoscenze non sono utilizzabili, non sono trasferibili. Ci sono ricerche sulla matematica, che hanno mostrato che c'è una matematica della scuola profondamente diversa dalla matematica della vita quotidiana. Delle ricerche molto interessanti svolte in altri Paesi (in particolare in Brasile) hanno dimostrato che i bambini che hanno contatto molto precoce con attività di commercio, di vendita ambulante, usano due modi diversi di fare i conti, quando sono a scuola e nella vita quotidiana. A scuola persistono a fare degli errori che non farebbero mai se ci fosse il contesto di riferimento della vita quotidiana.

A scuola, infatti, si sviluppa un pensiero indipendente, ma che può essere un pensiero troppo legato ai compiti scolastici. In altri termini sembra che a scuola, e questo non è sempre un fatto positivo, si impara il «gioco» della scuola. Per certi versi è necessario, c'è una necessità di socializzarsi, ma questo «gioco della scuola» sembra un gioco un po' interno, non collegato alla comprensione che poi serve nella vita reale.

Ricerche abbastanza sistematiche sulla motivazione, nel confrontare bambini e adolescenti, hanno mostrato che man mano che procede l'età degli studenti aumenta la capacità di fare quello che vuole l'insegnante. In realtà gli studenti aumentano l'indipendenza di giudizio, ma diventano più dipendenti dall'insegnante. Questa non è una dipendenza psicologica, ma volontaria: è il riuscire a fare quello che vuole l'insegnante.

Sempre più invece diminuisce la motivazione a soddisfare gli interessi, a trovare dei compiti stimolanti; in una certa misura i bambini più piccoli sono più interessati e in una certa misura meno dipendenti dal giudizio dell'insegnante, pur essendo più dipendenti dal punto di vista psicologico. È una prova che a scuola si impara il gioco della scuola.

4. A confronto col gioco della vita

A questo punto la ricerca si è rivolta a contesti diversi dalla scuola per vedere quali sono le caratteristiche contrapposte del

contesto della scuola rispetto a quello del lavoro e della vita quotidiana. Questa contrapposizione è utile perché ci dà delle indicazioni su come cambiare il contesto della scuola.

Il discorso che facciamo per la scuola vale massimamente per l'Università, perché più aumenta il livello scolastico più queste caratteristiche sono evidenti. Nelle scuole e nelle Università si valorizza soprattutto il lavoro individuale, il lavoro che si fa da soli. Nei luoghi di lavoro della vita quotidiana è invece molto più importante lavorare con gli altri, il lavoro socialmente condiviso, lo scambio con gli altri. Questo è un primo punto di contrapposizione.

Un secondo aspetto: a scuola si opera prevalentemente, soprattutto nelle situazioni di esame e di verifica, senza supporti, senza gli artefatti di cui parlavamo prima, senza note, senza testi, senza tecnologie. Nella vita reale nessuno di noi pensa, nel preparare un lavoro o un intervento o una conferenza, di farlo senza testi, senza note, senza libri. Nella realtà continuamente si manipolano strumenti, ed oggi strumenti tecnologici complessi, che influenzano profondamente le attività cognitive.

A scuola – terzo aspetto di questa contrapposizione – si elaborano simboli e c'è il rischio che spesso ci si dimentichi di ciò con cui questi simboli hanno a che fare; i simboli sono rappresentazioni di qualcosa: sono cioè connessioni. Ed è forte il rischio che si possa perdere la connessione tra l'evento e la simbolizzazione. Invece, nel lavoro, nella vita quotidiana, il ragionamento è sempre contestualizzato: si opera riferendosi a degli oggetti, riferendosi a degli eventi, quindi c'è sempre il riferimento a quello di cui si sta ragionando.

Ultimo punto ma se ne potrebbero elencare anche altri: a scuola si punta molto su principi generali, e questo di per sé è una cosa giusta perché i principi generali sono eminentemente sintetici. È la questione dell'economicità delle conoscenze sintetiche. Ma c'è anche il rischio di volere la completezza della conoscenza, che corrisponde all'incredibile aumento delle nozioni che sono nei libri di testo. Questa generalità risulta poi difficilmente trasferibile ai compiti diversi da quelli della scuola. Nella vita quotidiana le competenze sono molto più legate alla situazione e in qualche modo sono molto più adattabili, sono molto più situate, cioè legate alle situazioni.

Tuttavia va detto che coloro che escono dalla scuola con queste competenze sono più capaci di quelli che non hanno avuto rapporto con la scuola – e che hanno meno istruzione e meno conoscenze – di adattarsi a delle situazioni nuove. I meno scolarizzati restano più legati ai contesti specifici.

Quindi, pur nel dire che nei contesti della vita quotidiana sono richieste competenze «sitate», credo che la scuola abbia ancora dei punti di forza positivi, su cui deve lavorare utilizzando le osservazioni che ci vengono dal mondo che è esterno alla scuola.

Di fatto, quando chiediamo più scuola, più istruzione per tutti, estensione dell'obbligo, pensiamo che più scuola sia meglio di meno scuola.

5. Bottega artigiana e laboratorio scientifico

Come sviluppare questi contesti nuovi della scuola? Come vedere la scuola in un contesto d'apprendimento, in cui almeno i limiti ai quali abbiamo fatto riferimento possano essere superati? Per sviluppare questi nuovi contesti e cambiare i vecchi in questi anni è circolata la metafora dell'«apprendistato cognitivo», che mi sembra produttiva.

In altri termini, è quella che vede l'allievo come un apprendista, il quale è in un contesto in cui può imparare, apprendere in modo funzionale per la presenza di un esperto, che sa come fare e che è in grado di guidarlo a praticare le nuove competenze.

Questa metafora cognitiva mette in evidenza che le abilità e le conoscenze si devono praticare in un contesto e che il ruolo dell'esperto è quello di offrire un modello di funzionamento, da imitare. Nello stesso tempo è anche quello di esercitare un monitoraggio dell'attività del non esperto, che renda esplicito ciò che nel comportamento dell'esperto è implicito. Questo è uno dei problemi: il competente spesso fa delle cose che non sono esplicite e quindi il suo ruolo è, da un lato, sostenere il non esperto e, dall'altro, mettere in evidenza quello che non è chiaro. Penso, per esempio, alle attività che in questa direzione sono state fatte per la comprensione del testo, attività fondamentale nella scuola, in cui è risultato molto importante che nella lettura e nella comprensione fossero evidenziate dall'esperto le operazioni mentali che il

non esperto deve fare: per esempio quella di ricordare ciò che è stato appena detto perché è funzionale a quello che si leggerà dopo, porsi delle domande significative, chiarire i punti che sono oscuri, ricavarne l'essenziale. Si tratta di operazioni mentali, ma possono anche essere esplicitate in una situazione di gruppo, in una situazione interattiva.

Allora nella metafora dell'apprendistato cognitivo si presenta la possibilità di rendere la scuola un contesto di lavoro intellettuale, un contesto in cui si mettono in atto delle strategie con modalità di scambio sociale. È stato detto prima: una delle caratteristiche negative della scuola attuale è che, pure essendo un contesto sociale, alla fine tende a privilegiare il lavoro individuale.

Un altro modo per definire la scuola è invece quello di dire che è una comunità di pratiche, di modi di fare, una comunità di apprendisti, una comunità di docenti e discenti in cui c'è scambio, relazione. È chiaro che questa comunità di pratiche è più facile da realizzare ai primi livelli della scolarità; e di fatto direi che nel nostro Paese è proprio questo lo stile delle migliori scuole infantili, che per fortuna sono molte. È anche più facile da realizzare nella scuola elementare, anche se a volte ci si dimentica questa possibilità, e forse non c'è abbastanza insistenza su questa dimensione. Ma se si pensa ai modelli migliori che abbiamo nel nostro Paese, come quelli di Mario Lodi e di Bruno Ciari, l'idea è proprio quella di realizzare nella scuola delle comunità di pratiche sociali. Questo è qualche cosa che mi sembra ancora da realizzare per gli altri livelli scolastici e ci si potrebbe anche domandare perché. Ma io credo che l'insistenza sui «programmi da svolgere» faccia dimenticare che il problema non è ciò che si insegna ma ciò che si impara; e che la coerenza tra queste due cose è centrale.

Dovremmo pensare a delle comunità di pratiche il cui modello da riprodurre nelle scuole potrebbe essere quello delle botteghe dell'arte e dell'artigianato: «botteghe» ovviamente di nuovo come metafora. Ma anche il modello del «laboratorio scientifico», non certo quello che solo mostra una conoscenza che è stata elaborata altrove, ma un laboratorio dove si può agire e intervenire direttamente, come può essere un laboratorio di lettura e di scrittura.

Intendo laboratori non solo come luoghi, ma soprattutto come ambienti e, in modo particolare oggi, laboratori di produzione

tecnologica. Nell'esperienza della scuola in questi anni, vediamo che le esperienze di uso attivo delle tecnologie rappresentano un'attività estremamente motivante per i ragazzi, ma anche per i bambini.

Credo che questi debbano essere i riferimenti, con l'idea che ci debba essere una molteplicità di luoghi sociali, in cui ciò che si fa abbia un senso, abbia una finalizzazione, abbia anche un prodotto comunicabile e in cui colui che impara possa in questo esercitare una sua autonomia.

Allora ci si può chiedere: ha senso ancora che la scuola, soprattutto la media e la superiore, siano organizzate secondo la sequenza spazio temporale della spiegazione e della interrogazione? Non è un residuo archeologico di tempi precedenti? Che cosa si insegna e che cosa si apprende in questa attività?

6. *La possibilità di sbagliare*

Occorre pensare la scuola come una sede dove ci possono essere diverse situazioni di interazione sociale, di scambio discorsivo: insegnanti che lavorano insieme, piccoli gruppi di allievi, i grandi gruppi, il lavoro individuale, come in un lavoro di ricerca.

Nel dire questo, credo che ci siano dei punti di forza dell'apprendere a scuola che devono essere ancora valorizzati. È la capacità che la scuola dà al giovane di avere uno spazio per riflettere ed anche uno «spazio per sbagliare», perché nella vita quotidiana non si può sbagliare, ma nella scuola sì.

Non si corrono dei rischi a sbagliare nella scuola, perché ci si sta esercitando. Ovviamente ci deve però essere un lavoro mentale condiviso: la discussione, l'interazione su degli oggetti, qualcosa che consente lo scambio. Ma nello stesso tempo è essenziale che ci siano gli oggetti, i testi, i problemi, i modelli, le leggi, i documenti: che in ultima analisi ci si eserciti su qualche cosa che c'è. Che in tale contesto ci sia un coinvolgimento più diretto con i referenti del discorso scolastico, e non sempre tutto sia mediato al secondo ordine.

Pensare intorno a degli ambiti specifici: in questo la scuola ha la possibilità di garantire un impegno esplicito nella costruzione dei significati.

Nella scuola ci deve essere posto per leggere i giornali, per capire che cosa è una legge, oggi. Io vorrei – ad esempio – che a scuola i ragazzi vedessero che cosa è la finanziaria, che domina tre mesi della nostra vita in ciascun anno. In questo caso, penso alla scuola superiore, che tiene troppo i giovani in condizione di infantilismo, di dipendenza mentale, in una situazione di minorità. Giovani che votano, in modo qualche volta anche molto diverso dalle altre classi di età, ma che sono tenuti a scuola in una situazione di minorità, pur essendo cittadini a pieno titolo.

La scuola non esaurisce tutti i modi dell'apprendere. Ha però questa possibilità di fermarsi, di ragionare, di riflettere.

7. Formazione e costruzione dell'identità

Passo al quarto e ultimo punto della mia presentazione: il legame tra apprendimento e identità.

Quando parliamo di apprendimento a scuola dobbiamo ricordare che l'apprendimento non è qualcosa che sta alla superficie: esso investe profondamente l'esistenza delle persone ed è un modo costruttivo del loro modo di essere.

Noi impariamo, nel senso che ricordiamo e sappiamo utilizzare ciò che è coerente con la nostra immagine, con il nostro modo di essere, con la nostra identità; e rifiutiamo, più o meno esplicitamente, quello che non lo è. Questo è uno dei problemi della scuola soprattutto secondaria.

Perché è più facile insegnare ai bambini della scuola elementare? Perché quello che apprendono è costitutivo del loro modo di essere ed è mediato da una forte motivazione che c'è in questa età: è la motivazione affiliativa, per cui si trasferisce sull'insegnante quello che è il legame con i genitori. Si impara perché si stabilisce questo legame, perché c'è un'identificazione diretta.

Nella scuola media e secondaria c'è invece uno scarto, perché diventa più importante la costruzione della propria identità e sono presenti altri modelli di identificazione con cui bisogna fare i conti. Per esempio, e non è un piccolo problema, i ragazzi di sesso maschile hanno maggiori problemi scolastici anche per problemi legati all'identificazione con un'insegnante, che è per lo più una donna.

Non posso approfondire questo tema, ma va considerato quanto lo studio sia costruttivo del loro diventare adulti. Se analizziamo le relazioni tra insegnanti e studenti, quando non sono buone, ci accorgiamo che c'è uno scarto tra le motivazioni profonde della persona e l'estraneità con cui si presenta ciò che viene insegnato. Non voglio dire con questo che la scuola si deve assumere altri compiti oltre a quelli che già ha. Guardo all'apprendimento come fenomeno tipico della scuola e al legame con la cultura che la scuola vuole trasmettere.

Nella costruzione di questa identità ci sono delle priorità che vanno tenute presenti. Indubbiamente è molto importante che ci sia una possibilità di scelta e che ci sia un rapporto con il mondo di oggi. L'importanza delle tecnologie, al di là delle loro grandi capacità cognitive, formative e sociali, sta nel fatto che sono dentro la realtà attuale. E questo è importante per costruire l'identità di un giovane di oggi.

I contenuti quindi devono essere più attuali o più attualizzati, senza trascurare affatto la nostra tradizione storica e culturale. Ma la si deve leggere diversamente, si deve essere capaci di cogliere questa attualità, modernizzando la prospettiva e non necessariamente il contenuto.

Come ci ha insegnato Roland Barthes, i testi vengono letti e capiti in quanto li «intessiamo con il testo della nostra vita», in quanto parlano a noi ed è questa dimensione che diventa rilevante. I testi, i grandi classici, la letteratura, la storia della nostra cultura, la filosofia sono strumenti per costruire la nostra identità, per capire noi stessi e, come dicono oggi gli psicologi, per costruire la nostra autobiografia: per essere in grado cioè di interpretarsi e capirsi. È la scuola che può offrire gli strumenti per questa comprensione.

Vedo perciò la scuola come luogo estremamente produttivo di apprendimento e di costruzione di identità per i ragazzi, per i bambini, ma anche per gli insegnanti; e credo che questa debba ridiventare motivante per gli insegnanti, perché essi possano motivare i ragazzi. Abbiamo tante volte osservato che gli insegnanti imparano il mestiere dell'insegnante a scuola. L'abbiamo osservato in termini negativi per stigmatizzare la mancata formazione iniziale: saper tenere la classe, saper tenere la disciplina, avere

un'autorevolezza, gestire la didattica: tutti questi aspetti preliminari dell'insegnare vengono appresi a scuola.

Al positivo però la scuola può essere un contesto di apprendimento consapevole anche per gli insegnanti, in quanto luogo di lavoro dove si apprende, dove si impara a decentrarsi, dove si impara a guidare il discorso degli studenti, e a gestire la didattica legata all'interazione, dove si può acquisire il «piacere di insegnare».

A mio parere, se non c'è piacere di insegnare non c'è piacere di apprendere; questa è una delle cose più importanti che gli insegnanti trasmettono agli allievi. E mi chiedo se le nostre scuole possono diventare dei luoghi di apprendimento, oltre che per gli allievi, anche per gli insegnanti, dando più spazio al pensiero degli uni e degli altri.

8 MAGGIO 1997

Vittorio Cogliati Dezza

LE VETRINE DELL'ITALIA. IL RINNOVAMENTO DEL SISTEMA FORMATIVO TRA CITTADINANZA, AMBIENTE E SVILUPPO*

Verso il 2000

In questi ultimi mesi due episodi, su versanti molto distanti tra loro, sono esplosi sul palcoscenico della pubblica attenzione: la pecora clonata e i sassi dell'autostrada. L'uno e l'altro episodio, pur nella diversa drammaticità, hanno proposto domande importanti, che travalicano la dimensione dell'etica, perché non sono comprensibili se solo ci trinceriamo dietro la pervasiva (per quanto incontestabile) crisi di valori. Quegli episodi hanno aperto squarci significativi su archetipi della nostra cultura, ponendo domande sull'aspettativa e sull'insicurezza dell'esistenza. Ci proiettano a ragionare di consapevolezza e responsabilità, di scienziati e di tecnici, ma anche di individui nella loro quotidianità. Ci costringono a fare i conti con la nostra immagine di futuro, perché contribuiscono a costruire alcune tessere dell'immaginario collettivo intorno ad un futuro possibile. E per questa via pongono domande alla formazione: quali competenze debbono e dovranno avere bambini, giovani, adulti, per saper vivere in un mondo con questo spessore di problemi?

* Il testo riprende in parte l'intervento tenuto al Convegno Nazionale «Cittadinanza, ambiente, sviluppo, il rinnovamento del sistema formativo per il XXI secolo», Roma, 8-9 aprile 1997.

La pedagogia dello sgambetto

Inseguendo il filo delle domande alla formazione mi viene in mente la storia di un mio amico, padre di due figli, che aveva teorizzato la «pedagogia dello sgambetto». Aveva deciso che suo compito era educare i propri figli a «saper cadere». «Perché – argomentava – eliminare le cadute è impossibile! Allora i bambini devono imparare a cadere senza farsi male, prima imparano e meglio è, così potranno rialzarsi senza essersi fatti male».

Una teoria convincente ed una pratica conturbante: ogni tanto, fin da quando i figli erano piccolini, sul più bello, a casa, per strada, nel bosco, si metteva dietro a quei due innocenti e... zac! allungava la gamba per sgambettarli. Sosteneva, di fronte agli amici (ed alla moglie), che comunque la situazione era sotto controllo.

Finché un giorno in montagna, oltre i 2.000 metri, il figlio più piccolo (quattro anni e mezzo) inciampa, spontaneamente, lungo il sentiero, cade di testa contro i sassi e ... L'ospedale più vicino è a quattro ore a piedi più un'ora in automobile. L'avventura si chiude alle nove di sera, in ospedale con un solo punto sulla testa del bambino e molta paura.

Alla prova dei fatti la pedagogia dello sgambetto non aveva retto. E per non lasciare dubbi due mesi più tardi, l'altra figlia cade, anche lei incidentalmente, e si ingessa il braccio. La pedagogia dello sgambetto aveva fallito.

Morale? Le abilità non si introiettano con la creazione di contesti simulati, non fino al punto di garantire la copertura su tutta la vasta gamma di rischi. Alla prova la realtà è sempre un'altra cosa dalla simulazione educativa, c'è sempre qualche turbolenza, qualche ridondanza, qualche «variabile impazzita» non prevedibile (figuriamoci poi se la realtà è un sasso lanciato dal cavalcavia!). Addestrando a cadere, allenando al rischio non si elimina la possibilità di farsi male. Quel mio amico ci sta pensando...

In modo forse non rituale questi episodi disegnano l'orizzonte dei bisogni di formazione e dei problemi dell'educazione, perché tutti e tre pongono domande sul futuro, sulla direzione di marcia, sul bagaglio che occorre per intraprendere il viaggio. Qui c'è la scuola. Qui la sua crisi e la sua ragion d'essere.

In mancanza di futuro

Siamo all'ingarbugliato romanzo della crisi della scuola, che sta affrontando un capitolo nuovo. Nuovo per i segnali di cambiamento che vengono dal Governo: Accordo per il lavoro, Rioridino dei cicli, Commissione per il Sistema Nazionale di Valutazione, Commissione per le «conoscenze fondamentali su cui si baserà l'apprendimento dei giovani nella scuola italiana nei prossimi decenni», l'Autonomia scolastica (solo per citare quelli più di struttura). Ma nuovo anche per i segnali che vengono dal mondo degli abbandoni: accanto al più tradizionale fenomeno nelle aree urbane degradate, che prevale nel Sud, troviamo che, secondo De Rita, in Lombardia e Veneto il tasso degli abbandoni nella scuola superiore è del 52%, perché si investe sul lavoro immediato e sicuro piuttosto che sulla conoscenza. Evidentemente questa scuola non risulta utile, non dà la sensazione di servire per il proprio futuro.

D'altra parte quanti oggi si possono dichiarare orgogliosi della propria scuola? Se va bene troviamo studenti orgogliosi di qualche loro insegnante più bravo o più «umano» di quelli della sezione accanto.

Così non era negli anni Settanta. Allora i giovani erano disposti ad investire nella «fatica» dello studio ed in una scuola che sembrava offrire la possibilità di star meglio dei propri genitori. Oggi questa fiducia è scomparsa perché è lo stesso contesto sociale a renderla impraticabile, improponibile. È difficile credere in una scuola di cui non si capisce l'utilità.

Siamo agli estremi del paradosso, per un'istituzione, come quella scolastica, che è nata per occuparsi di futuro (quanti, erroneamente, continuano a chiamare gli studenti «cittadini del futuro»?) e che oggi non riesce a dare prospettive né speranza.

La solitudine della scuola

In più occasioni abbiamo sottolineato, secondo un'opinione ormai diffusa e condivisa, che per ripensare la scuola si debba innanzitutto affrontare la crisi di motivazione, che ha investito docenti, studenti, operatori, genitori. Abbiamo bisogno di una

scuola che sappia motivare, che sappia rispondere alla domanda che in centinaia di migliaia si pongono ogni mattina: perché oggi vado a scuola?

Negli anni '60, all'inizio della stagione delle riforme (scuola media dell'obbligo) alla scuola era stato affidato un mandato sociale in cui il Paese si riconosceva: era l'alfabetizzazione civile dell'Italia, era la necessità di dare a tutti gli italiani un comune bagaglio culturale e strumentale per vincere la scommessa della crescita civile ed economica. Era l'idea di una scuola come «comunità che interagisce con la più vasta comunità sociale e civica», come recitano i Decreti Delegati del 1974 (ripresi ancora nel D.Lgs. 16 aprile 1994, n. 297, art. 1-3), che, insieme alle 150 ore, di quella «tensione morale» sono i testimoni storici. Allora si era consolidata una finalità fortemente condivisa a tutti i livelli, dalle aule universitarie alla strada, ben sintetizzata dallo slogan di successo «insegnare a leggere, scrivere e far di conto», come compito istituzionale della scuola, come terreno primario di uguaglianza sociale e civile. Ed oggi?

Negli ultimi anni, più che andare alla radice del problema abbiamo assistito allo snocciolarsi di litanie sui mali della scuola, a cominciare dagli abbandoni, per proseguire con la disaffezione, le ripetenze, l'autoreferenzialità degli insegnamenti, l'arretratezza dei metodi, e concludersi ritualmente con l'indicazione delle statistiche europee che ci collocano agli ultimi posti per la percentuale di diplomati e laureati sulla popolazione attiva. Tutti fenomeni veri e gravi, perché è vero che tra i paesi dell'OCSE siamo al penultimo posto per percentuale di diplomati sul totale della popolazione, seguiti solo dalla Turchia (in Germania l'88% dei giovani tra 25 e 34 anni è diplomato, in Italia meno del 50%), e le risorse destinate all'istruzione universitaria ammontano in Italia allo 0,6% del Pil, contro l'1,2% della media OCSE, e non esiste un capitolo di bilancio dedicato a finanziare le politiche della formazione. Ma mettere i problemi tutti in fila senza cercare la radice unitaria non è servito, non ha aperto possibilità di soluzione se non con la sequela di illuminate circolari, che hanno finito per accentuare quel processo entropico, di cui parla il Censis nei suoi due ultimi rapporti, sovraccaricando e dissipando il lavoro degli insegnanti tra mille rivoli (negli ultimi tre anni il numero di circo-

lari ministeriali inviate alle scuole è aumentata di oltre il 20%, mentre le educazioni trasversali sono arrivate ormai a 27).

La scuola, così, si è trovata sempre più avvolta nella sua malattia: la solitudine, perché mai si è messo in discussione il principio genetico dell'istituzione scuola, il suo essere corpo separato, cittadella del sapere, autosufficiente. Negli anni Ottanta e Novanta, mentre tutto intorno cambiava, dai consumi alla comunicazione, dal lavoro ai valori, paradossalmente la scuola falliva proprio sul suo terreno, tanto che oggi la caduta di competenze di base dei ragazzi e dei giovani è davanti agli occhi di tutti.

Una scuola capace di futuro

La solitudine ha pervaso tutta l'istituzione, è divenuta la solitudine nella scuola e della scuola, nella scuola tra docenti e docenti, tra docenti e genitori e studenti, tra discipline e trasversalità, e della scuola nei confronti dell'opinione pubblica, del territorio, della comunità locale, dell'impresa. Chiusa nella sua separatezza autoreferenziale (spesso nella scuola si finisce per insegnare solo ciò che serve a scuola), la scuola italiana è stata ripagata con egual moneta dai cittadini. Così solo 7 italiani su 100 considerano la cultura e l'educazione come virtù indispensabili nella crescita del Paese (con una riduzione dal 10,4% al 4,7% se si passa da persone in possesso di licenza elementare a laureati), non più del 22% ritiene la scuola il settore dove è più urgente una riforma, e solo il 18% indica la scuola come settore verso cui indirizzare nuovi investimenti. Tanta indifferenza è proporzionale alla superficialità con cui più del 70% dei cittadini considera quantomeno sufficiente la qualità dei servizi scolastici nel proprio comune (Indagine Censis, 30° Rapporto, 1996). Parlo di indifferenza perché se il campione indagato fosse stato ristretto agli utenti ed agli operatori immagino che le percentuali sarebbero state alquanto diverse. Un'indifferenza, per altro, specificamente indirizzata alla scuola, dato che in Italia (*Ibidem*, indagine Eurobarometro 1996) il 65% dei cittadini vuole continuare ad apprendere per tutto l'arco della vita.

La solitudine della scuola è confermata dalla disattenzione con cui la politica della Pubblica Amministrazione guarda alla

qualità delle strutture scolastiche, alla salubrità della loro collocazione (secondo il Censis il 27,5% delle scuole superiori è collocato in aree ecologicamente compromesse), come se tutto ciò fosse indifferente alla qualità dei processi educativi. Non può stupire allora che la comunità si accorga della scuola solo per gli ingorghi di traffico all'inizio ed alla fine dell'orario di lezione.

La solitudine, ripagata a indifferenza e disattenzione, è solo il risultato ultimo di una frattura profonda che non è solo frattura tra sistema formativo e lavoro, è anche frattura tra sistema e cittadinanza, tra sistema e comunità locale, tra sistema scuola e sistema Italia.

Rompere la solitudine è il primo passo per curare la scuola. Per farlo è urgente individuare una nuova finalità socialmente condivisa del sistema formativo. Lo slogan degli anni Settanta, «Insegnare a leggere scrivere e far di conto», non è più sufficiente.

Abbiamo bisogno di una scuola capace di futuro. Una scuola che costruisca mentalità aperte e dinamiche, in grado di evolvere con l'evoluzione della società. Una scuola nella quale si possa tornare ad aver fiducia perché la si vive come utile per il proprio futuro e non più come un mondo separato da quella realtà con cui ci si scontra tutti i giorni. Una scuola con un nuovo ruolo ed un nuovo mandato sociale, in grado di comunicare in forma immediata cosa dovranno imparare bambini, giovani ed adulti nel prossimo futuro per saper interpretare, per saper scegliere ed agire in un mondo a complessità crescente.

Le vetrine dell'Italia

Se proviamo a ricomporre tutti questi elementi in un quadro unitario ne esce fuori che la scuola è la vetrina del proprio Paese, in essa il Paese si rispecchia, attraverso di essa comunica la scala di valori (in cui colloca la scuola stessa), attraverso di essa parla ai cittadini (e presenta la sua idea di scuola). Attraverso di essa comunica la sua idea di futuro, perché la scuola è un sistema orientato a costruire un futuro possibile.

Il sistema formativo lavora per il futuro e la scuola può essere la vetrina del futuro dell'Italia se saprà rispondere alla domanda: cosa significherà tra 20 anni essere un Paese moderno? Se

sapremo capire come debba configurarsi un sistema formativo capace di adeguarsi all'evoluzione delle domande, dei bisogni, dei vincoli di sviluppo.

Oggi, però, la nostra scuola somiglia piuttosto ad una vetrina in eterno allestimento, oscurata da anni, senza sapere se dietro quei vetri opacizzati c'è qualcuno che sta lavorando e per fare cosa: saldi? nuova gestione? (Senza per questo sottovalutare la qualità di molte delle cose che si fanno nella scuola italiana, che, ogni volta che si confronta, ad esempio nel settore dell'educazione ambientale, con gli altri Paesi europei risulta sempre all'avanguardia).

La scuola come vetrina vuol dire invece essere un esempio concreto, trasparente e percepibile da tutti, non solo dagli utenti, di un futuro possibile per questo Paese. Per far ciò occorre agire perché la scuola diventi la vetrina della qualità di questo Paese. Una vetrina che attraverso il presente fa immaginare il futuro, che enfatizza le qualità del territorio perché altri seguano l'esempio e «acquistino il prodotto», che consente di guardare fuori di scuola, che consente ai cittadini di guardare sempre dentro scuola, una vetrina fragile che ha bisogno di cura e manutenzione, una vetrina bella che attira lo sguardo. Insomma scuole belle, efficaci, curate che esprimono relazioni di qualità.

Sono solo chiacchiere? è solo poesia, direbbe qualcuno? No. Oggi ci sono le condizioni (la legge sull'edilizia scolastica, l'autonomia, la riflessione sui programmi, ...) per avviare un processo di questo tipo, perché è possibile:

- indirizzare gli investimenti per accelerare e facilitare la manutenzione delle strutture secondo criteri di compatibilità ambientale, che diano spazio all'innovazione tecnologica, favorendo il benessere di chi vi opera;

- ripensare programmi, didattica, percorsi perché la manutenzione sia anche un atteggiamento culturale di chi la scuola la usa, favorendo il radicamento di una nuova cultura della cura e della partecipazione, come processo educativo fondato sull'operatività e sulla funzione educativa dell'azione;

- consentire, attraverso anche la formazione di una nuova mentalità tra i dirigenti scolastici, la trasparenza della scuola, il

suo essere un luogo aperto alla comunità locale, attraversabile dalle culture del territorio, dove ci sia un continuo interscambio tra scuola e comunità, perché la scuola sia effettiva risorsa locale utile anche alla comunità del territorio e non solo alla comunità degli utenti.

Una vetrina capace di stimolare la manutenzione come cultura e relazione di ciascuno di noi con la *res publica*, con le cose belle dell'Italia, di essere un punto di incontro tra la comunità locale e i processi e i luoghi della formazione. Ogni comunità deve potersi rispecchiare nella vetrina scuola e la scuola deve essere trasparente per la comunità. (In una recente disposizione danese si afferma che «ogni singola scuola, in base alle necessità e ai desideri della comunità locale, dovrebbe avere l'opportunità di diventare un centro culturale che coopera con centri ed associazioni locali ed altri gruppi di interesse»).

Insomma, la scuola come vetrina della qualità dello sviluppo e del sistema Italia. Una scuola capace di futuro è una scuola che sa «rischiare», che sa anticipare quali potrebbero essere le domande, i bisogni, i vincoli di un futuro possibile.

I bisogni culturali e formativi

Tenendo conto dei contributi portati dalla discussione in Commissione, mi sembra che i bisogni formativi del prossimo futuro si disegneranno soprattutto intorno a tre grandi nodi:

- l'innovazione tecnologica permanente ed impetuosa, non solo nel mondo della comunicazione;
- la dinamica tra mondializzazione ed identità nazionale, come fenomeno derivante sia dai processi politici, economici e tecnologici, che dai nuovi flussi migratori;
- la sostenibilità sociale e ambientale dello sviluppo, come possibilità di coniugare la limitatezza delle risorse – naturali e sociali – con il bisogno di sicurezza e di aspettativa nel futuro, che a sua volta coinvolge sia la dimensione individuale – salute, vecchiaia, etc. –, sia la dimensione collettiva – ambiente, lavoro, convivenza civile –, ...

Questi tre nodi disegnano, in una prospettiva che possiamo considerare verosimile, la mappa antropologica del prossimo futuro, perché rilevano nuovi bisogni culturali e nuovi disagi (basti pensare ad es. alla copresenza di due bisogni come il «bisogno di sicurezza» ed il «bisogno di partecipazione», che tendono ad innestare processi opposti, come isolamento e apertura). Conseguentemente costringono ad individuare quell'intreccio di valori e competenze trasversali, in base a cui ripensare i percorsi educativi e formativi che permettano di affrontare i nuovi orizzonti del lavoro, dei saperi, delle relazioni sociali, e di orientarsi in un mondo a complessità crescente.

Se questa impostazione è corretta, per dare corpo a quell'idea di scuola capace di futuro di cui ho parlato, prima ancora di definire i saperi fondamentali in chiave disciplinare, che la compongono, occorre individuare le grandi aree culturali ed educativo-formative intorno a cui si organizza il rinnovamento del sistema formativo. Tra le aree di cui non si può non tener conto, oltre alla dimensione dell'innovazione tecnologica, di cui altri, con più competenza, hanno trattato, mi sembra che vanno necessariamente trattate: l'identità nazionale e culturale dell'Italia, la sostenibilità ambientale dello sviluppo, le competenze trasversali indispensabili a sapersi orientare in un mondo complesso, l'organizzazione scolastica che nella dimensione dell'autonomia dia spazio alla ricerca, la professionalità e la formazione dei docenti.

Tra mondializzazione ed identità nazionale

Tra le tante riflessioni che possono suggerire i due episodi accennati all'inizio di questo intervento, una riguarda il grande fenomeno della mondializzazione accoppiato alla dimensione del locale. Il fenomeno della mondializzazione, fatto di migrazioni, conoscenze, comunicazione, culture, economia, propone con forza la dialettica locale-globale in cui saremo proiettati a vivere nel prossimo futuro (agire localmente, pensare globalmente, recita un vecchio andante ambientalista, una dialettica particolarmente importante per un istituto come quello educativo che deve costruire competenze «universali» ed insieme capacità di vivere, come persone e come cittadini, in un territorio determinato).

Per operare nella dimensione del villaggio globale, con l'insieme di tecnologie, linguaggi, saperi, valori, che comporta, senza correre il rischio di perdersi, occorre rinforzare un contesto culturale e civile che non può che affondare le sue radici nell'identità nazionale dell'Italia. Quell'identità, che non è separatezza e contrapposizione, ma bisogno di riconoscersi e che vive nell'immaginario, nella storia, nel paesaggio, nel clima, nella cucina, nella cultura, nelle tradizioni locali di questo nostro Paese. Che ci è riconosciuta, paradossalmente, più all'estero che all'interno dell'Italia. Questo patrimonio non è un museo ingessato. È un capitale unico al mondo, che può, e che deve, crescere per ripensare «i trend culturali del futuro», per costruire la qualità del «prodotto Italia» e del sistema Italia. Non si può essere cittadini del mondo o dell'Europa (ed essere capaci di muoversi nel villaggio globale) senza sentirsi parte attiva della propria comunità locale, senza sentire le proprie radici e la propria appartenenza, senza essere consapevoli della propria identità. Nella convinzione che il senso di appartenenza alla propria comunità, nazionale e locale, non implica esclusione e separazione, ma è un processo di identificazione personale e collettiva indispensabile a sapersi confrontare e a saper rispettare altre appartenenze culturali.

Nella tradizione scolastica la dimensione dell'identità nazionale è stata sostanzialmente ridotta alla sua dimensione «linguistico-letteraria». Oggi non solo vanno aperti i cancelli alle altre forme espressive, alle altre espressioni intellettuali, soprattutto va capito che la qualità dell'ambiente in Italia non è un fenomeno turistico o folklorico, da cartolina. La qualità del paesaggio, delle città, del territorio, delle acque, dei monumenti, è parte costitutiva e fondante dell'identità nazionale, tanto quanto la tradizione culturale, perché tanto quanto questa può far sentire gli italiani benevolmente fieri delle proprie ricchezze collettive. È più facile, e più motivante e gratificante, sentirsi parte di un ambiente bello e ben curato, ed aver voglia di curarlo. Il degrado produce degrado.

La sostenibilità sociale e ambientale dello sviluppo

Il sistema formativo contribuisce alla modernità e allo sviluppo di un Paese quando sa anticipare le domande, i bisogni, i vin-

coli di un futuro possibile. Ma per far ciò non basta rilevare l'importanza del rapporto tra scuola e mondo del lavoro. Non perché si voglia negare il valore formativo del lavoro. Tutt'altro. Mi sembra che proprio dal mondo dell'impresa vengano oggi sollecitazioni di tipo «strategico» alla scuola, perché ormai non si chiede alla scuola la formazione di professionalità definite, piuttosto si concepisce la formazione come fattore di innovazione, indispensabile alla salute del sistema economico. Di fronte alla crisi del rapporto qualità della vita-qualità (e disponibilità) del lavoro-qualità dello sviluppo, alla scuola si chiede di contribuire a far crescere una società flessibile e dinamica, formando personalità capaci di cogliere le interrelazioni, di orientarsi nel cambiamento, di rispondere alle nuove dimensioni che l'evoluzione sociale pone in campo, di saper affrontare un mondo a «complessità crescente». Per far ciò occorre collegare la dimensione culturale del «fare-impresa», dell'autoimprenditorialità con la capacità del sistema formativo di promuovere la cittadinanza attiva. La formazione alla cittadinanza attiva non è un «optional» da sensibilità democratica, è un modo indispensabile ed efficace per «formare al lavoro futuro», perché basandosi sulla cultura della partecipazione, della flessibilità e dell'imprenditorialità entra direttamente nel merito della relazione tra lavoro e società e nel merito della costruzione di un tessuto sociale della comunità capace di rispondere all'evolversi dei contesti.

Non è solo la domanda di lavoro che determina i bisogni formativi di un Paese, la competitività del sistema economico dipende anche dalla qualità del sistema Italia nel suo complesso, dalla qualità della cittadinanza, dalla qualità delle relazioni sociali, dalla qualità ambientale e culturale, dalla qualità dello sviluppo, dalla qualità della Pubblica amministrazione, da quel senso di sicurezza e di aspettativa per il futuro che consente ad una comunità di confrontarsi serenamente con la novità dei processi sociali e culturali che la investono.

Per far ciò occorre dare un significato storicamente determinato alle parole chiave modernità e futuro per le quali lavora il sistema formativo. Occorre dar loro nome e cognome. È genericamente Europa, Mondo, o si può dire qualcosa di più?

In campo internazionale si comincia ad affermare la consapevolezza che nell'immediato futuro l'orizzonte della modernità sarà dominato dallo stretto intreccio tra innovazione tecnologica e sostenibilità ambientale dello sviluppo, come vincolo del futuro possibile, come condizione per la qualità della modernità e dello sviluppo (ONU – Rapporto Brundtland 1987; UNCED, Rio 1992 – Agenda 21; 1993 Quinto programma d'azione in materia d'ambiente della Comunità Europea; Italia 1993, CIPE – Piano Nazionale per lo sviluppo sostenibile in attuazione dell'Agenda XXI).

La sostenibilità ambientale dello sviluppo è un complesso intreccio di elementi scientifici, di innovazione tecnologica, di mentalità e di cultura, di approccio sistemico ai problemi, di coerenza tra conoscenze, valori e comportamenti, di nessi tra locale e globale, tra presente e futuro, di capacità di gestione delle risorse naturali e di rispetto per le altre forme di vita. È un fattore intorno a cui ripensare il grado di libertà dell'uomo nei confronti dell'ambiente e del futuro, per costruire una nuova cultura della cura e della partecipazione, per dare all'idea stessa di libertà nuovi valori che trasformino quel vincolo in un fattore di sviluppo, di riequilibrio, di ricerca della qualità, nella vita degli individui e nel funzionamento dei sistemi. Con l'obiettivo, come dichiara il Rapporto Brundtland, di lavorare per «uno sviluppo capace di assicurare il soddisfacimento dei bisogni della generazione presente senza compromettere la possibilità delle future generazioni di soddisfare i propri». Sarebbe un grave errore, culturale ed economico, pensare che la questione ambientale sia solo questione da «terzo settore». La questione ambientale ha un valore strategico ed offre una chiave di lettura utile per capire una parte non secondaria del nostro futuro, per cominciare a capire quale possa essere il sistema formativo del futuro.

Le competenze trasversali

All'inizio dell'intervento mi ponevo la domanda quali dovessero essere le competenze fondamentali per un cittadino del XXI secolo, posto di fronte ad un mondo a complessità crescente, fatto di domande epocali, di polverizzazione dei valori, di innovazione tecnologica permanente, di «imprevisti disu-

mani», di bisogni crescenti di sicurezza, di tentativi di semplificazione, di processi di comunicazione sempre più pervasivi, di mondializzazione.

Se questo, per quanto rozzamente delineato, è lo scenario possibile, il primo problema che si pone è quale rapporto si debba instaurare nei processi educativi tra saperi e competenze trasversali di base e quali siano queste competenze trasversali.

C'è un diffuso accordo su quanto la scuola oggi sia separata e lontana dalle domande di modernità che vengono al Paese. Per capire cosa dovrebbe offrire la scuola credo sia necessario non solo, come altri hanno già detto, capire quali sono le «competenze spontanee», di cui i bambini sono oggi in possesso (meglio e più facilmente degli adulti i bambini operano con il computer, ...), occorre rilevare anche quali «competenze» questi bambini non hanno più, rispetto alle generazioni passate. Sta emergendo con sempre più nettezza un vuoto nell'esperienza dei bambini e dei ragazzi di oggi: l'esperienza di strada, che, se è «troppa» per chi a scuola non arriva o se ne va precocemente, è «troppa poca» per chi la scuola la frequenta. La scuola attuale è nata per rendere «omogenee» esperienze individuali diverse, che ciascun bambino faceva nella sua strada, nel suo territorio. Oggi non è più così. A scuola arrivano bambini e ragazzi con esperienze sempre più omologate: TV, nonni, piscina, babysitter, lezione di musica... I pomeriggi dei bambini e dei ragazzi nei grandi e nei piccoli centri d'Italia si somigliano sempre più. La scuola ha di fronte il non piccolo compito di dare voce alle differenze e alle particolarità, e può farlo «insegnando» a ritornare per strada, a costruire esperienze di strada, a riconoscersi parte di una comunità e di un territorio, ormai attraversato solo in automobile. A meno che non si dimostri che quelle competenze sono oggi desuete e inutili nei nuovi contesti sociali e culturali, dominati dalla tecnologia informatica.

Questa condizione dell'esistenza dei nostri figli è una condizione d'ingresso nel sistema educativo ineliminabile, che non si può cancellare (magari vagheggiando impossibili ritorni al passato), ma non può nemmeno essere rimossa, se non a rischio di scontare la conseguente mancanza di radici dei nostri giovani, di cui spesso ci lamentiamo.

Nella Commissione la discussione invece si è spesso focalizzata intorno all'idea che la scuola da riformare sia sostanzialmente la scuola superiore, anzi il liceo, e che compito della Commissione sia definire i «saperi disciplinari» che debbono trovare prioritariamente collocazione in quest'ordine di scuola. Si è così finito per parlare spesso di economia, di cultura classica, di lingua straniera, di '900, di informatica, etc., cioè di contenuti, di saperi definiti e definitivi. Si è così semplicemente accantonato il nodo delle competenze trasversali, di quella «mappa delle strutture concettuali e culturali di base», indispensabile a saper vivere e a saper interpretare la complessità della società e della cultura del presente.

Negli ultimi anni l'importanza di tale dimensione era stata in parte attestata dalla rapidissima diffusione delle così dette «educazioni trasversali», quelle educazioni a cui spesso era stata affidata l'innovazione della scuola e di cui oggi si sconta non solo l'inutile proliferazione (se ne contano ormai 27!), ma anche la sostanziale impotenza (o impossibilità) ad aggredire i nodi della scuola curriculare, tanto che l'effetto finale è oggi la condanna ad una sorta di parallelismo, fatto di separatezza e reciproca indifferenza, tra discipline ed educazioni trasversali.

Ma se il risultato delle educazioni trasversali non ha risposto alle aspettative, ciò non vuol dire che il bisogno formativo che ha generato il fenomeno delle educazioni trasversali sia scomparso. Tutt'altro. Il motivo è semplice: le dimensioni educative trasversali trovano la loro ragion d'essere nelle emergenze «strategiche» del mondo contemporaneo, come l'ambiente, l'interculturalità, la democrazia, la pace, la salute. Queste dimensioni non sono riducibili allo status di saperi disciplinari, pur tuttavia sono parte costitutiva della cultura contemporanea, esprimono una teoria ed una pratica educativa, hanno bisogno di uno spazio, esprimono un percorso flessibile e dinamico, capace di confrontarsi con la complessità, ma hanno la sfortuna di non essere discipline, di non avere statuti disciplinari affermati e riconoscibili, di non essere immediatamente traducibili in istruzione, in saperi, in libri di testo. Ma per questo possono essere cancellate dalla scuola del futuro?

Si tratta piuttosto di rintracciare quali siano oggi le competenze trasversali e i «campi di significato», che si debbono padro-

neggiare per essere in grado di affrontare un mondo a complessità crescente. Si tratta di capire come la formazione di competenze trasversali, da costruire attraverso la cooperazione di diverse discipline e diverse modalità di lavoro educativo, si possa trasformare in un principio ordinatore del processo educativo e di apprendimento.

Tra le competenze trasversali, che come fili conduttori si dipanano lungo tutto il percorso formativo, capaci di motivare le scelte didattiche, le metodologie di lavoro e la selezione dei saperi, accanto ad altre possibili, mi sembrano importanti le seguenti:

- la capacità di «prendere decisioni in condizioni di incertezza» è una delle competenze più importanti per chi vuole interpretare, capire, orientarsi per agire in sistemi sempre più complessi, dove l'«incertezza» è la condizione epistemologica ed esistenziale che condiziona il mondo dei saperi e quello delle scelte;

- la capacità di orientarsi in questa epoca passa anche attraverso la consapevolezza che «il mondo è tutto attaccato», che i processi di mondializzazione sono a carattere sociale, demografico, ecologico, culturale, comunicativo, politico, tecnologico, inserendo in questo contesto la capacità di riconoscere relazioni e di concepire fenomeni ed avvenimenti in una dimensione sistemica (andando oltre il nesso aggiuntivo «e»), la capacità di legare il locale al globale, di agire localmente e pensare globalmente, acquisendo la capacità fondamentale di confrontarsi con le nuove tecnologie e di saper percorrere i diversi sentieri della comunicazione;

- per essere cittadini consapevoli occorre saper cogliere le relazioni di coerenza tra conoscenze, valori e comportamenti, per accrescere il senso di responsabilità, per poter orientare, tra l'altro, le proprie scelte in modo da garantire il soddisfacimento dei bisogni delle generazioni future;

- in un mondo governato dalla complessità occorre sviluppare la capacità di prevedere e la disponibilità ad affrontare l'imprevedibile;

- la partecipazione e la formazione alla cittadinanza attiva (non riducibili ad una riedizione degli Organi Collegiali) non sono un «optional democratico», la capacità di essere (e sentirsi)

cittadino attivo, partecipe e responsabile è parte costitutiva di un tessuto sociale e culturale capace di sviluppare senso di responsabilità e qualità dinamiche, anche come competenze indispensabili a radicare una nuova cultura del lavoro e dell'autoimprenditorialità, è il terreno su cui costruire la capacità di negoziazione e di gestione dei conflitti;

– la capacità di costruire le conoscenze in modo che i saperi non appaiano come un sistema chiuso e definitivo, una nuova enciclopedia gerarchizzata, ma come un processo aperto ed auto-poietico.

In questi fili conduttori sta, inoltre, la possibilità di capire quale cittadino ci immaginiamo per il futuro di questo nostro Paese e la possibilità di costruire attraverso l'azione educativa della scuola quella cultura dell'imprenditorialità (o dell'autoimprenditorialità), che sembra per ora la risposta obbligata ai mutamenti strategici che sono avvenuti nel mondo del lavoro.

Organizzazione scolastica tra autonomia e ricerca

Come può la scuola contribuire a costruire la capacità di stare e di sentirsi nel presente, sviluppando quelle qualità dinamiche indispensabili a saper agire in situazione complesse? La costruzione di competenze trasversali esplicita solo l'orizzonte di riferimento. Ma parlare di competenze trasversali implica necessariamente provare ad indicare attraverso quali strutture si costruiscono, attraverso quali percorsi, quali metodologie, quale organizzazione del lavoro e quale formazione dei docenti, attraverso quale intreccio con le competenze di base logiche e linguistico-comunicative, coniugate con le innovazioni tecnologiche.

Una scuola capace di costruire una mappa come quella sopra delineata ha bisogno di processi educativi articolati secondo modalità di lavoro e contesti di apprendimento che possano rompere i «confini dell'aula». Il compito della scuola non si può più risolvere tutto nel rapporto d'aula, visto ancora come rapporto tra chi sa e chi non sa, tra chi parla e chi ascolta, in una visione esclusivamente «trasmissiva» e verbale dei processi di apprendimento ed acculturazione. Occorre dedicare spazio e tempo alla ricerca sul

campo, al lavoro a partire da problemi veri e presenti che offrono molteplici soluzioni. Qui sta, secondo me, l'efficacia della proposta avanzata da Tullio De Mauro sull'operatività.

L'educazione ambientale ci offre a questo proposito un utile esempio. Perché l'educazione ambientale, che non è l'ennesima materia, si configura come un'area di indagine su problemi del presente e del territorio, ed offre un'occasione privilegiata per costruire un percorso di ricerca che coinvolga la dimensione scientifica del sapere insieme a quella sociale, che intrecci le leggi dell'ecosistema con lo sviluppo di uno spirito esplorativo, la valutazione dei danni da inquinamento con la metodologia della ricerca sul campo e con la costruzione del «pensare per relazioni», la modifica di comportamenti individuali e collettivi con la capacità di gestire conflitti, l'assunzione di responsabilità con il senso di appartenenza alla comunità locale e con l'educazione civica.

La scuola può contribuire a costruire la capacità di stare e di sentirsi nel presente attraverso quell'operatività che non è addestramento, ma presenta un insostituibile valore formativo, anche perché così facendo può dare il proprio indispensabile contributo alla formazione alla cittadinanza attiva creando occasioni per recuperare la comprensione delle radici territoriali, l'affetto ed il senso di appartenenza per il proprio territorio. Ma per recuperare il senso di appartenenza, non basta conoscere l'ambiente in cui viviamo, non basta acquisire basilari norme di civile convivenza, occorre rivalutare la funzione educativa di azioni ad esempio per la riqualificazione, l'adozione, la valorizzazione del proprio territorio: recuperare un fontanile, pulire una panchina, curare il verde della propria scuola vuol dire conoscere ed insieme «sporcarsi le mani» per curare quell'oggetto, quella parte del proprio territorio, per acquisire una nuova responsabilità nei confronti degli altri e del bene collettivo, per sentirsi cittadini attivi del proprio paese, capaci di intervenire-influenzare-trasformare le cose intorno a noi.

Piccole ma concrete e visibili azioni, che dimostrano che il territorio si può riqualificare, offrono la possibilità di praticare davvero quell'educazione al cambiamento, che, spesso proclamata a parole (come è successo anche nell'educazione ambientale), ha finito per arenarsi nelle secche dello scetticismo, della convin-

zione che nulla si può cambiare, perché l'azione di trasformazione è stata delegata ai soggetti istituzionali, con l'effetto di vederla scomparire tra le mille emergenze ed inadempienze.

Ma l'educazione ambientale è solo un esempio. Nella nuova flessibilità organizzativa, prevista dal «Riordino dei cicli», occorre avere uno spazio dedicato alla ricerca su problemi aperti, realmente presenti nella vita dei ragazzi, nel loro ambiente di vita, per «provarsi» sul terreno dell'operatività e della metodologia della ricerca, della responsabilità delle scelte, del saper prendere decisioni in itinere, del provare a realizzare soluzioni. Uno spazio in cui coltivare quell'insieme di competenze, che abbiamo chiamato «qualità dinamiche», che certo non vengono garantite nell'ambito della sola trasmissione dei saperi disciplinari.

Per far ciò occorre che la scuola:

- sia organizzata in modo flessibile, capace di svolgere un servizio alla propria comunità, oltre che al Paese;

- educhi alla ricerca in équipe, alla capacità di decidere collettivamente (facendo crescere la capacità di negoziare all'interno del gruppo e al suo esterno, e quindi di gestire conflitti e diversità di opinioni) e di sviluppare progetti per affrontare e risolvere problemi (anche come terreno di formazione alla imprenditività e come forma di radicamento della scuola nella propria comunità);

- preveda nuove forme di partecipazione, che non si riducano alla delega per gli OO.CC., e che non vedano la partecipazione come esclusiva prerogativa degli utenti della scuola, ma sia piuttosto, nella logica della vetrina di cui abbiamo parlato, il momento di incontro tra i soggetti sociali e culturali che operano nel territorio, favorendo la partecipazione a processi di riqualificazione e manutenzione della qualità territoriale e dei rapporti sociali nella propria comunità locale.

In questa prospettiva occorre che l'autonomia scolastica non sia solo razionalizzazione e decentramento dell'esistente, ma un servizio alla comunità locale, vista come tessuto di rapporti tra soggetti diversi, istituzionali e non, e tra questi e la qualità ambientale e sociale del territorio, assicurando alla scuola stessa un'inedita capacità di risposta evolutiva rispetto ai bisogni del

territorio e del mercato del lavoro. La scuola cioè come vera risorsa locale. Per far ciò occorre un sistema formativo dinamico, capace di coevolvere con il contesto in cui è inserito, con le professionalità giuste per interpretare le dinamiche della comunità di riferimento e per coniugarle con la funzione formativa. Qui sta la scommessa che si gioca intorno all'autonomia. Il modello di riferimento dovrebbe essere quello di un organismo autopoietico, capace di costruirsi, almeno in parte, in corso d'opera, capace di sviluppare una nuova attenzione al monitoraggio dei processi, capace di far evolvere le nuove competenze ed il ruolo dell'insegnante, capace di correggersi in corso d'opera.

Professionalità e formazione dei docenti

La risorsa docente è «fattore limitante» per il successo di qualunque operazione riformatrice, è il punto più delicato, perché passa anche attraverso il coraggio di riconoscere la scarsa efficacia di molte metodologie di formazione ed aggiornamento fino ad oggi utilizzate.

La formazione dei docenti, per altro, è anche la via maestra per rispondere alla crisi di motivazione della categoria.

La competenza del docente non è riducibile alla trasmissione di saperi in altre sedi definiti, come la scuola non può essere ridotta alla trasmissione ciclica ed enciclopedica dei saperi. Quella dell'insegnante dovrebbe essere piuttosto una competenza di ricercatore, capace di sviluppare processi di riflessione, autovalutazione e rinnovamento del proprio operare, capace inoltre di progettare e di gestire in ambito educativo percorsi di ricerca su problemi aperti, su domande legittime. La professionalità del docente non può più essere calibrata solo in funzione delle discipline o in funzione della metodologia e della tecnica didattica. Occorre piuttosto sviluppare nei docenti una competenza evolutiva, capace di interpretare le dinamiche della comunità di riferimento per coniugarle con la funzione formativa, ponendo al centro dell'azione didattica i processi di costruzione delle conoscenze. Competenza che deve essere accompagnata da un ripensamento epistemologico delle discipline, coerente con la costruzione di un approccio sistemico ai problemi (qui la centralità del

'900). Il docente dovrà cioè divenire capace di operare in un sistema formativo dinamico, in grado di coevolvere con il contesto in cui è inserito, assumendo così soprattutto la funzione di «facilitatore e mediatore» delle interazioni degli studenti con una varietà di risorse umane e materiali, un facilitatore delle relazioni tra mondo della formazione e comunità.

Per far ciò occorre ridare «il gusto» ai docenti del proprio lavoro, un lavoro non ripetitivo, partecipato, se vogliamo che la scuola educi alla partecipazione ed alla cittadinanza attiva.

Alla fine del ragionamento

Alla fine di questo lungo ragionamento vorrei tornare alle pecore, ai sassi ed allo sgambetto da cui ero partito.

Non si diviene consapevoli delle domande epocali che pone la clonazione parlando di clonazione, così come non si affronta la preparazione al futuro parlando di futuro, o si diviene responsabili parlando di responsabilità. Non è la trattazione di temi attuali che rende moderna una scuola.

L'idea di una scuola capace di futuro passa attraverso il suo sentirsi impegnata in un processo utile e condiviso/consapevole, che fa crescere la qualità del Paese, e la fa crescere perché costruisce quelle mentalità capaci di non disorientarsi di fronte alla complessità crescente, di fronte ai nuovi problemi emergenti. Questo vuol dire pensare la scuola come vetrina della qualità dello sviluppo e dell'Italia (la vetrina di ciò che significherà essere un Paese moderno tra 20/30 anni), perché la vetrina rende visibile oggi quello che domani sarà nella società. A condizione che la qualità della scuola sia qualità delle strutture, qualità dell'organizzazione interna, qualità dei processi educativi e dei saperi, qualità delle relazioni interne e con l'esterno. La qualità della scuola è una qualità evocativa di una qualità più ampia, quella del Paese, di cui si potrebbe addirittura essere orgogliosi.

9 MAGGIO 1997

Paul Ginsborg

QUALCHE RIFLESSIONE SULL'INSEGNAMENTO DELLA STORIA NELLE SCUOLE ITALIANE

Non mi ritengo un grande esperto in questa materia, poiché la mia esperienza professionale, in Inghilterra come in Italia, è stata quella dell'insegnamento della storia nell'università e non nelle scuole. Non di meno, ho avuto occasione di parlare in molte scuole italiane, in tutto il Paese, ho parlato ampiamente a insegnanti di storia nei corsi di aggiornamento, ed ho un figlio e una figlia che sono stati interamente educati nelle scuole pubbliche italiane. Forse proprio questa particolare esperienza, l'essere al tempo stesso «interno» ed «esterno», può consentire una certa capacità di osservazione delle debolezze dell'insegnamento della storia in Italia.

Insegnare la storia ai giovani richiede di combinare due qualità: in primo luogo, l'apprendimento, da parte degli studenti, delle linee fondamentali dello sviluppo storico, con la padronanza di una ragionevole quantità di conoscenze dettagliate (secondo l'età dei gruppi considerati); in secondo luogo, la capacità di mantenere e di stimolare l'entusiasmo per la materia. Queste due qualità, la capacità dei ragazzi di imparare e il mantenimento dell'interesse, sono, come è evidente, intimamente legati, ed è possibile suggerire che la prima dipenda in modo determinante dalla seconda. In parole povere, studenti annoiati sono studenti

che non imparano. È mia forte impressione che la storia, lontano dall'essere considerata nelle scuole italiane un soggetto vivo, eccitante ed importante, sia piuttosto giudicata da molti studenti profondamente noiosa ed inutile, molto più simile ad un inevitabile lavoro che ad una esplorazione. Vi sono nelle scuole italiane degli insegnanti di storia, dotati di particolare dedizione e carisma, capaci di superare questi atteggiamenti, ma essi sono animali piuttosto rari.

Quali sono i motivi di un tale stato di cose? Vale la pena tentare di stilare una lista, pur inevitabilmente incompleta, prima di volgersi alle possibili soluzioni:

1) Si ripone una particolare e dannosa fiducia, sia nella scuola media inferiore che in quella superiore, sul manuale come solo strumento utilizzabile nel processo di insegnamento e sull'ossessivo richiamo alla necessità di impararlo a memoria. La storia diviene in questo modo una sorta di test di memoria, il recitare di tanto in tanto pezzi di informazione non connessi fra loro (le date delle crociate, il sistema di alleanze fra le monarchie europee, etc.). Una tale informazione, una volta imparata, viene subito dimenticata, poiché essa non ha alcun contenuto reale che vada oltre il manuale stesso ed il test di memoria. L'apprendimento dei nomi delle ossa del nostro corpo, pur essendo un esercizio noioso, sarebbe quasi di maggiore utilità, giacché almeno continueremo ad avere braccia e gambe per tutta la vita.

2) Il tipo di informazione fornita dai libri di testo. Nonostante alcuni recenti miglioramenti, il tipo di storia che si insegna è, per la maggior parte, storia istituzionale, militare, diplomatica. Non c'è quasi considerazione alcuna, e spesso neppure alcuna comprensione, delle nuove metodologie storiche: la storia sociale; la storia delle donne; la storia delle differenze di genere. La storia nella scuola italiana è di gran lunga arretrata rispetto ai tempi.

3) I cicli ripetitivi di apprendimento. Ha poco senso, da un punto di vista didattico, tornare allo stesso punto di partenza cronologico per tre volte nello stesso percorso educativo. L'inevitabile risultato di un tale meccanismo, nella scuola secondaria superiore, è che gli ultimi cento anni di storia sono quelli affrontati con la maggior fretta.

4) La storia sembra avere perduto il suo significato originario di racconto, e con esso il suo essere una disciplina di grande fascino, grazie al fatto di narrare una vicenda e le ragioni per le quali essa è andata in un certo modo piuttosto che in un altro. Un tale approccio sarebbe particolarmente importante nei due livelli più bassi della scuola.

5) Nella scuola secondaria superiore, la storia è una materia orale, senza che vi sia possibilità alcuna, per gli studenti, di impraticarsi nella scrittura di relazioni estese, nell'organizzazione delle loro riflessioni e argomentazioni e nell'uso strutturato delle loro conoscenze storiche.

6) La maggior parte degli insegnanti di storia delle scuole italiane non hanno una laurea in storia bensì in filosofia. Questo significa che difficilmente essi hanno una profonda cultura storica in partenza e difficilmente seguono tendenze e dibattiti della storiografia recente.

Quali rimedi si possono pensare per tali debolezze? È necessario un breve preambolo: il nostro obiettivo dovrebbe essere non quello di indebolire la serietà o il rigore dell'insegnamento della storia, né di negare l'importanza fondamentale della padronanza dell'informazione. È piuttosto, quello di trovare nuovi modi per creare un clima per l'apprendimento nel quale la storia possa prosperare: nuovi modi attraverso i quali gli studenti, specialmente nella scuola secondaria superiore possano acquisire competenze storiche su cui essere esaminati; nuovi modi di integrare le più tradizionali metodologie storiche con quelle più recenti. In particolare, è possibile tracciare le seguenti proposte:

1) l'introduzione di una pluralità di strumenti. Il manuale può mantenere ancora la sua utilità, ma esso dovrebbe servire in primo luogo all'insegnante, il quale può scegliere da esso le pagine ed i dettagli essenziali. Per lo studente, esso dovrebbe piuttosto essere sostituito da testi di alto valore di divulgazione scientifica (una capacità attualmente quasi completamente assente in Italia), scritti con lo scopo di accrescere l'interesse degli studenti e di coinvolgerli in un racconto, in un viaggio di scoperta (la storia delle crociate sarebbe un soggetto perfetto, così come l'av-

vento, la natura e la caduta del regime fascista). Allo stesso tempo, un uso più ampio di materiale audio-visivo dovrebbe essere gradualmente introdotto ad ogni livello;

2) strettamente connessa con questo punto dovrebbe essere la comprensione che non è importante né necessario far studiare ogni cosa (un compito di per sé impossibile). Per un periodo dato, sarebbe importante, piuttosto, che l'insegnante fornisca una introduzione generale in un certo numero di lezioni, e quindi passasse ad un soggetto particolare sul quale concentrare l'attenzione della classe. Tali soggetti potrebbero essere suggeriti, per ogni periodo storico, attraverso linee-guida stilate dal Ministero;

3) all'interno di questo schema, grande attenzione dovrebbe essere data al lavoro di progettazione, ad approfondimenti collettivi ed individuali di alcuni temi. Tali progetti (o relazioni) dovrebbero variare nei differenti livelli di scuola. Nella scuola elementare, sarebbe importante connettere l'esercizio di costruzione (di un forte romano e di vestiti e di armi, ad esempio – un'attività molto amata nella scuola elementare britannica), con visite ai musei e con la ricostruzione di come sarebbe vivere in un altro tempo. Al più alto livello scolastico, è di fondamentale importanza che gli studenti imparino a gestire la responsabilità di scrivere progetti, attraverso i quali possano assumere capacità – sull'organizzazione e la ricerca del materiale come sulla presentazione degli argomenti – che rimarranno essenziali per tutta la loro vita. Gran parte della valutazione dell'esame di maturità dovrebbe basarsi su questo tipo di progetti individuali, sviluppati nel corso dell'ultimo anno di scuola. Ciò rappresenterebbe una base adeguata per la formazione universitaria, per le discipline umanistiche (ma non solo), ed una inestimabile preparazione alla tesi di laurea;

4) ancora a livello della scuola media superiore ma anche quella inferiore, sarebbe importante introdurre, in modo articolato, il problema dell'interpretazione storiografica. Attualmente i libri di testo impartiscono verità storiche che gli studenti devono imparare pedissequamente. Niente è più lontano da un giusto metodo storico. Conflitti di interpretazione (ad esempio sulle cause e la natura della Rivoluzione francese) possono fornire una base utile per dibattiti accuratamente preparati in classe, in cui gli

insegnanti dovrebbero presentare differenti visioni con il più alto grado di onestà intellettuale. Ad un livello più basso è possibile immaginare una versione più semplice di tali processi. Ancora una volta il Ministero potrebbe giocare un ruolo importante nel fornire il materiale preparatorio e le linee guida per tali dibattiti;

5) in ognuno degli interventi indicati – nuovi materiali, nuova enfasi sui progetti, nuova attenzione al dibattito storiografico – gli insegnanti sarebbero chiamati ad introdurre soggetti di studio legati alle nuove metodologie storiche. Qui il legame fra il Ministero, le Università e la formazione degli insegnanti assume una importanza cruciale. Gli insegnanti devono essere incoraggiati a pensare che essi possono insegnare la storia in modo più innovativo e dinamico ed essere preparati a farlo. Solo se sostenuta dal loro entusiasmo e dalla loro volontà, infatti, la riforma tentata favorirà, in modo lento ma sicuro, un nuovo modo di insegnare e di coinvolgere gli studenti alla scoperta della storia.

BIOGRAFIE

EVANDRO AGAZZI

Evandro Agazzi, nato a Bergamo, conclusi gli studi universitari in filosofia e fisica, ha tenuto incarichi di insegnamento in facoltà di lettere e di scienze italiane ed ha pure insegnato come professore invitato presso università straniere (Düsseldorf, Berna, Pittsburgh, Ginevra, Stanford). Attualmente è ordinario di Filosofia della Scienza all'Università di Genova e Professore di Antropologia Filosofica, Filosofia della Scienza e Filosofia della Natura all'Università di Friburgo (Svizzera). È presidente dell'Académie Internationale de Philosophie des Sciences (Bruxelles) e dell'Institut International de Philosophie (Parigi). Ha presieduto la Società Italiana di Logica e Filosofia della Scienza, la Società Filosofica Italiana, la Fédération Internationale des Sociétés de Philosophie, la Société Suisse de Logique et Philosophie des Sciences. È stato insignito di onorificenze quali premi internazionali e dottorati honoris causa. Le sue pubblicazioni comprendono una quarantina di volumi (di cui è autore o curatore) e oltre 600 articoli e saggi. È direttore delle riviste *Epistemologia* e *Nuova Secondaria* e appartiene al comitato scientifico di alcune importanti riviste internazionali.

CARLO BERNARDINI

Nato a Lecce nel 1930. Ordinario di Metodi Matematici della Fisica presso l'Università di Roma «La Sapienza», ha lavorato presso i Laboratori Nazionali di Frascati dal 1952 al 1969, particolarmente alla costruzione dell'elettrosincrotrone e poi alla realizzazione e sperimentazione con l'anello di accumulazione AdA.

Ha partecipato ad esperimenti di elettrodinamica e di fotodisintegrazione.

Successivamente, attività nel campo della fisica teorica. Direttore di Sezione dell'Infn (Roma) dal '71 al '74; Preside della Facoltà di Scienze MFN, Roma dal '74 al '76.

Dirige la rivista «Sapere» (dal 1983). È autore di numerosi testi per il corso di laurea in fisica, di testi divulgativi e di manuali scolastici.

MAURIZIO BETTINI

Education

Laurea in lettere Classiche, Università di Pisa, 1970.

Thesis: *Grecismo e neoformazione come aspetti della creatività di Plauto*.

Supervisor: Prof. M. Barchiesi.

Post-Doctoral Fellowships: Deutsche Austauschdienst Stipendium. Seminar für Klassische Philologie, Heidelberg, 1976.

Research: Ennius (see Publications, Books, 1).

Supervisor: Prof. V. Poschl.

Fellowship of the Harvard Center for Renaissance Studies, Firenze, Villa I Tatti, 1985. Seminars: *Petrarch and Art History; The Portrait of the Lover* (see Publications, Books, 6)

Academic Career:

Assistente di ruolo, Università di Pisa, Letteratura Latina, 1974.

Professore incaricato di «Grammatica Greca e Latina», Università di Pisa, 1975-1980.

Professore Straordinario di «Letteratura Latina», Università di Venezia, 1981-1984.

Professore Ordinario di «Filologia Greca e Latina», Università di Siena, 1985-present.

Preside della Facoltà di Lettere e Filosofia, Università di Siena 1986-1995.

Other Academic Activities:

Co-Editor, *Materiali e discussioni per l'analisi dei testi classici*, 1982-1992.

Regular contributor, «La Repubblica» (literary supplement, 1989-present).

Co-Editor, «Quaderni Urbinati di cultura classica», 1991-present
Director Center for the Study of Anthropology and the Ancient World, Siena 1987-present. Major conferences organized by the Center (held at the University of Siena):

- 1987 «Antropologia e mondo antico»;
- 1988 «La maschera, il doppio e il ritratto: strategie dell'identità»;
- 1989 «Lo straniero, ovvero l'identità culturale a confronto»;
- 1991 «Maschile/femminile: opposizione e neutralizzazione dei ruoli nella cultura antica»;
- 1993 «I signori della memoria e dell'oblio: figure della comunicazione nel mondo antico»;
- 1995 «Essere io, essere noi»;
- 1996 «Margini della conoscenza e paradigmi marginali della cultura antica»;
- 1997 «Saperla più lunga: i moderni di fronte a teorie e pratiche degli antichi» (in preparazione).

Publications:

1. *Studi e note su Ennio*, Pisa, Giardini, 1979.
2. *Plauto: Mostellaria e Persa*, traduzione e note a cura di M. Bettini, Milano, Mondadori, 1981.
3. *Antropologia e cultura Romana*, Roma, La nuova Italia Scientifica, 1986 (*Anthropology and Roman Culture*, trans. J. Van Sickle, Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1991).
4. *Verso un'antropologia dell'intreccio*, Urbino, Quattro Venti, 1991.
5. *La maschera, il doppio e il ritratto* (editor), Bari, Laterza, 1991.
6. *Il ritratto dell'amante*, Torino, Einaudi, 1992 (*The portrait of the lover*, trans. L. Gibbs-Wichrowska, Berkeley-Los Angeles, University of California Press, in press).
7. *Familie und Verwandtschaft in Rom*, München, Campus Verlag, 1992 (Publications Books, 3 [Part 1], with articles 35 and 44).

8. *Lo straniero, ovvero l'identità culturale a confronto* (editor), Bari, Laterza, 1992.
9. *Maschile/femminile. Genere e ruoli nella cultura antica* (editor) Bari, Laterza, 1993.
10. *I classici nell'età dell'indiscrezione*, Torino, Einaudi, 1994.
11. *I signori della memoria e dell'oblio* (editor), Firenze, La Nuova Italia, 1996.

Manuali

1. BETTINI M., CHIARINI G., FO A., GUASTELLA G., ONIGA R. (a cura di), *La letteratura latina*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.

Essays And Articles:

- *Il genere dei libri*, in M. BETTINI (ed.), *Maschile/femminile. Genere e ruolo nelle culture antiche*, Bari, Laterza, 1993 (= Publications, Books, 9), pp. 3-25.
- *Due Carmi dal De Consolatione Philosophiae di Boezio*, in L. CANALI (editor), *Antologia poesia latina*, Milano, Mondadori, 1993, pp. 1634-1637.
- *Il racconto di Alcmena e Anfitrione: un'analisi antropologica*, in «Dioniso», 63, 1993, pp. 59-76.
- *La mitologia: sistemazione e credenze*, in S. SETTIS (ed.), *Un linguaggio comune, Storia e civiltà dei Romani*, Milano, Electa, 1993, pp. 93-97.
- *Dialogo sull'immortalità*, «Sfera», 55, novembre-dicembre 1993, pp. 50-53.
- *De la terminologie romaine des cousins*, in P. BONTE (ed.), *Epouser au plus proche. Inceste, prohibitions et stratégies matrimoniales autour de la Mèdirannèe*, Paris Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, 1994, pp. 221-239.
- *Alkmene und das Wiesel*, «Pomoerium» 1, 1994, pp. 45-50.
- *Filologia socratica*, «Paragone», 44, n.s., Letteratura n. 39-40, 1993 (= 1994), pp. 2-11.
- *In vino stuprum, In vino veritas*, ed. by O. MURRAY and M. TECUSAN, *The British School at Rome*, Oxford, The Alden Press, 1995, pp. 224-238.

– *Amphitruo 168-172: numeri innumeri und metrische Folklore*, in *Plautus und die Tradition des Stegereifsspiel*, Festgabe für E. Lefèvre zum 60. Geburtstag, ed. by L. BENZ, E. STARK, G. VOGT-SPIRA, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1995, pp. 89-96.

(With G. GUASTELLA):

– *Personata Vox*, in *Vicende e Figure femminili in Grecia e a Roma*, ed. by R. RAFFAELLI, *Commissione per le pari opportunità fra uomo e donna della Regione Marche*, Ancona 1995, pp. 343-369.

– *A proposito di argumentum*, in G. MANETTI (ed.), *Knowledge through Signs*, Brepols Turnhout, 1996, pp. 275-294.

– *Le orecchie di Hermes. Luoghi e simboli della comunicazione nella cultura antica*, in M. BETTINI (editor), *I signori della memoria e dell'oblio*, Firenze, La Nuova Italia, 1996 (Publications, Books, I 1), pp. VII-LII.

Short Stories:

1. *Il bizantino*, Pisa, Giardini, 1981.

2. *Successo*, Pisa, Giardini, 1984.

3. *Le bollicine della vita interiore*, Siena, Elzeviri di Barbablù, 1988.

4. *Piedi di polvere*, «Nuovi argomenti», 34, April-June, 1990.

5. *A proposito di una cronaca recentemente ritrovata nell'archivio Camuni*, in «Il gallo silvestre», 3, 1991.

6. *Arianna* (con illustrazioni di Aligi Sassu), Firenze, San Zanobi, 1995.

7. *Il cavaliere e il fantaccino*, Università di Siena, Facoltà di Lettere e Filosofia, Notiziario per gli studenti, 1995-1996.

CARLO BO

Nato a Sestri Levante (GE) il 25 gennaio 1911.
Ex professore di Letteratura Francese e di Letteratura Spagnola.
 Rettore dell'Università degli Studi di Urbino.
Presidente IULM – Milano.
Senatore a vita dal 1984.
Critico letterario.

CARLO BORGOMEIO

Napoletano, 49 anni, dal 1986 è Presidente del Comitato per lo sviluppo di nuova imprenditorialità giovanile (l'organismo incaricato di gestire la legge 44/1986), oggi Società per l'imprenditorialità giovanile.

Laureato in Giurisprudenza presso l'Università degli Studi di Napoli nell'Anno Accademico 1968/69.

Negli anni '70 è stato dirigente sindacale della CISL; dal 1983 al 1986, ricercatore del CENSIS con funzioni di direzione di ricerca e con il coordinamento dell'area «Lavoro».

Esperto dei problemi delle piccole e medie imprese tiene corsi in diverse Università in materia di organizzazione sindacale.

LILIANA BORRELLO SICILIA

Laureata in Economia e Commercio presso la Facoltà di Scienze Economiche e Commerciali dell'Università la Sapienza di Roma.

Abilitata all'insegnamento delle Discipline Economiche ed Aziendali.

Abilitata all'insegnamento delle Discipline Turistiche.

Abilitata all'esercizio della libera professione di Dottore Commercialista.

Ordinaria di Cattedra di Ragioneria e Tecnica Commerciale negli Istituti Tecnici e Professionali.

Ispettrice Tecnica presso il ministero della Pubblica Istruzione.

Titolare della rubrica «l'Ispettrice Risponde» sulla Rivista *Pragma* edita dall'Editore Principato.

Autrice di diverse pubblicazioni connesse alla propria attività.

Coordinatrice e responsabile scientifico di numerosi pacchetti multimediali di autoformazione per docenti e discenti.

Ideatrice e coordinatrice del Progetto «Rete Nazionale dell'Impresa Formativa Simulata» che coinvolge cinquanta scuole e pari imprese che rivestono la funzione di tutor aziendali.

Coordinatrice per il settore economico aziendale del Progetto Nazionale «Aliforti» destinato ad adulti in cassa integrazione e realizzato in base alla convenzione con la Gepi/Fopri.

CARLO CALLIERI

È nato a Vittorio Veneto (Treviso) nel 1941 e si è laureato in Giurisprudenza all'Università di Roma.

Entrato in FIAT nel 1967 come Assistente del Direttore Centrale del Personale, è passato poi all'Editrice La Stampa, come Direttore Addetto alla Direzione Generale.

Nel 1979 è stato nominato Direttore del Personale e Organizzazione di Fiat Auto.

Nel 1982 è divenuto Amministratore Delegato di Gilardini, la società di componenti industriali ed autoveicolistici del Gruppo Fiat.

Nel 1984 ha lasciato la Fiat per assumere l'incarico di Amministratore Delegato del Gruppo Rizzoli-Corriere della Sera.

Dal luglio 1987 è Direttore Centrale di Fiat S.p.A.

Dal maggio 1992 Vice Presidente di Confindustria, con delega per le relazioni industriali e, dal maggio 1996, anche per l'education.

Da gennaio 1996 è Presidente della Camera di Commercio Internazionale (ICC) – Sezione Italiana.

VITTORIO COGLIATI DEZZA

È nato a Roma il 16 Agosto 1951, è responsabile nazionale del Settore Scuola e Formazione di Legambiente.

Laureato in Filosofia, è docente di ruolo negli Istituti di Istruzione Secondaria di II grado. È esperto di formazione, con particolare riferimento al settore ambientale. Ha partecipato ad alcune ricerche nazionali (ISFOL 1991) ed internazionali, in ambito OCSE, coordinate dal CEDE (ESIP 1989, e 1992, IEA 1996). È autore di numerosi saggi su riviste specializzate e non («La Nuova Ecologia», «Riforma della Scuola», «Scuola e Città», «Informazione e Innovazione», «Quale Energia», «La Rivisteria», «Arancia Blu», «Habitat», «Albero ad Elica», «Formazione Ambiente», «Ecole», «TD/Tecnologie Didattiche»).

Autore di «Professione Ambiente», Guida ai Corsi di Formazione Professionale (1988), e di «Un mondo tutto attaccato», su la cultura e la metodologia dell'educazione ambientale, F. Angeli, Milano, 1993, oltre che autore di numerosi testi collettivi.

È membro del Comitato Tecnico Interministeriale per l'attuazione dell'Accordo di Programma in materia di educazione ambientale del 6 febbraio 1996 tra i Ministeri della Pubblica Istruzione e dell'Ambiente.

FRANCO CRESPI

Professore ordinario di Sociologia e Direttore dell'Istituto di Studi sociali nell'Università degli studi di Perugia.

Ha dedicato prevalentemente la sua attività di studioso all'analisi dei rapporti tra azione sociale e cultura dei processi di trasformazione che caratterizzano le società complesse.

Tra i suoi contributi più recenti:

- *Azione sociale e potere*, Il Mulino 1989.
- *Evento e Struttura*, Il Mulino 1993.
- *Le vie della Sociologia*, Il Mulino 1994.
- *Imparare ad esistere. Nuovi fondamenti della solidarietà sociale*, Donzelli 1994.
- *Sociologia della cultura*, Laterza 1996.
- *L'esperienza religiosa nell'età post-moderna*, Donzelli 1997.

PAOLO DAMIANI

Compositore, direttore d'orchestra, contrabbassista e violoncellista, è nato a Roma nel 1952. Nel 1976 si è laureato in Architettura presso l'Università di Roma. Dal 1996 è presidente dell'AMJ (Associazione Nazionale Musicisti Jazz), dal 1983 docente di jazz presso Il Conservatorio dell'Aquila, dal 1982 dirige il Festival Internazionale di jazz «Rumori Mediterranei», a Roccella Jonica. Ha studiato composizione e strumento con Bruno Tommaso, Giorgio Gaslini, Franco Sbacco, Fernando Grillo, Giuseppe Selmi, Frances Marie Uitti, diplomandosi in contrabbasso e musica jazz. Ha collaborato con alcuni dei più prestigiosi musicisti del mondo tra cui Wheeler, Mangelsdorff, Higgins, Mariano, Gurtu, Vitous, Oxley, Surman, Schiaffini, Trovesi. Dal 1978 dirige proprie formazioni con cui ha partecipato ai più importanti festival europei. Ha scritto, musica per gruppi di teatro e di danza e ha partecipato a diverse trasmissioni radiofoniche; si è inoltre occupato di ricerca musicale e didattica: tra l'altro ha insegnato presso il Conservatorio «G. Verdi» di Milano ed è stato tra i fondatori della Scuola di Musica di Testaccio. Collabora stabilmente con l'ISMEZ di cui è direttore artistico per l'area jazz e con cui ha inventato l'IS Ensemble, un'orchestra nazionale giovanile che dirige dalla fondazione. È inoltre tra i soci fondatori del CAMI (Comitato Autonomo Musicisti Italiani) insieme a Campanella, Antonellini, Carloni. Attualmente collabora con l'Italian Istabile Orchestra, l'Italian String Trio, il gruppo di musica contemporanea Pentarte. Dirige inoltre un proprio ensemble comprendente Trovesi, Fresu, Rea e Gatto.

Discografia essenziale

1997 – *Song Tong* (con Wheeler, Trovesi, Giammarco, Battaglia, ecc.) Splac(h).

1996 – *Is Ensemble* (con Roberto Ottaviano, orchestra di 20 musicisti) Via Veneto Jazz.

1995 – *Italian Istabile Orchestra*, «skies of Europa» ECM.

1994 – *Paolo Damiani Band*, «Eso» (con Trovesi, Fresu, Rea, Gatto etc.) Splac(h).

1994 – *Italian String Trio*, «from Groningen to Mulhouse» (con Tommaso, Geremia).

1992 – *Italian Instabile Orchestra*, «live in Noci and Rive de Gier» Leo.

1988 – *Similado*, «capriccio a Milano» (con Mangelsdorff, D'Andrea, Reijseger, Gurtu).

1985 – *Paolo Damiani Orchestra*, «Anninnia» (con Newton, Tamia, Cooper, Rutherford, Favre, Barthelemy) Nueva.

1984 – *Live at Roccella Jonica* (Wheeler, Taylor, Winstone, Oxley, Fresu) Ismez.

1983 – *Trovesi Damiani Quintet «roccellanea»* (con Schiaffini, Fresu, Fioravanti) Ismez.

TULLIO DE MAURO

Dal 1957 ha insegnato a vario titolo nelle università di Napoli Orientale, Palermo, Salerno, Roma La Sapienza. Professore ordinario di Linguistica generale dal 1967, è ora docente di questa materia nella Facoltà di Lettere di Roma. Ha pubblicato ricerche e libri di teoria del linguaggio, semantica storica, storia linguistica italiana. Si è occupato inoltre di storia del sistema scolastico italiano, di orientamento e di alfabetizzazione funzionale anche con ricerche ed esperienze sul campo. Dal 1985 è stato più volte chiamato nelle commissioni ministeriali per la redazione dei programmi scolastici.

GIANFRANCO DIOGUARDI

Ingegnere e Cavaliere del lavoro, è Professore ordinario di Economia e organizzazione aziendale presso il Politecnico di Bari, presidente ed amministratore delegato della impresa di costruzione Dioguardi Spa. È presente in diversi consigli di amministrazione, direttivi scientifici di imprese, riviste, organizzazioni culturali, istituzioni pubbliche e private.

Dal 1985 è iscritto all'Ordine Nazionale dei Giornalisti.

Ha scritto articoli, saggi, libri su temi di organizzazione ed economia e su argomenti storici e di varia cultura. Alcuni suoi re-

centi titoli: *Incontri* (1996), *La natura dell'impresa fra organizzazione e cultura* (1996), *L'impresa nella società di terzo millennio* (1995), *Organizzazione come bricolage* (1995), *Dossier Diderot* (1995), *Il museo dell'esistenza* (1993).

PAUL GINSBORG

È nato a Londra nel 1945, ed è stato a lungo Fellow del Churchill College di Cambridge, dove ha insegnato Storia Contemporanea. Autore di numerosi saggi sulla storia dell'Italia contemporanea, fra cui ricordiamo *Daniele Manin e la rivoluzione veneziana del 1848-49*, Feltrinelli 1978, i due volumi della *Storia d'Italia dal dopoguerra ad oggi 1943-1988*, Einaudi, 1989, e *Stato dell'Italia*, a cura di, Il Saggiatore, 1994; dal 1992 è ordinario di Storia dell'Europa Contemporanea presso l'Università di Firenze.

MARIO LUZI

È nato nel 1914 a Firenze, dove tutt'ora vive e lavora. Formatosi nel fervido ambiente fiorentino tra le due guerre – che lui definisce «la proposizione del mondo e dell'arte» – lo si può dire l'erede e, poi, il risolutore dell'Ermetismo. Il suo primo volume di versi, *La barca*, è del 1935. Le sue raccolte (dal '35 all'85) sono state riunite nel garzantiano *Tutte le poesie*, edito nell'88. Le ultime raccolte di Luzi sono *Fraasi e incisi di un canto salutare* (Garzanti, 1990) e *Viaggio terrestre e celeste di Simone Martini* (Garzanti, 1994), Luzi è autore di *Ipazia* (1971), *Rosales* (1982) e altri drammi raccolti nel volume *Teatro* (Garzanti 1993). Numerose le traduzioni, numerosi i volumi di saggi, l'ultimo dei quali è *Naturalizza del poeta* (Garzanti, 1995).

ROBERTO MARAGLIANO

È professore ordinario di Tecnologie dell'Istruzione presso l'Università Roma Tre, dove è responsabile del Laboratorio di Tecnologie Audiovisive del Dipartimento di Scienze dell'Educa-

zione e direttore del Corso di Perfezionamento a Distanza Tecnologie per l'Insegnamento.

Si occupa di multimedialità come risorsa per la formazione, sia in sede di ricerca sia in sede di produzione.

Tra i suoi titoli più recenti: *Manuale di didattica multimediale*, Bari, Laterza, 1997; *Esseri multimediali*, Firenze, La Nuova Italia (con il software *La stanza del tesoro*).

Ha collaborato alla realizzazione di numerosi software per la formazione: *L'Altro Perché – Iper* (EDB, Bologna; Garamond, Roma), *IperNote* (Garamond, Roma); la serie di cd-rom *Edutainment* (Lynx, Roma).

UMBERTO MARGIOTTA

Nato nel 1947, è professore ordinario di Pedagogia presso l'Università Cà Foscari. Particolarmente attento alle problematiche epistemologiche ha da tempo sottoposto ad analisi critica i modelli della razionalità educativa e didattica contemporanei. Ha pubblicato numerosi saggi e interventi in tema di ricerca sul curricolo e riforma scolastica. Si richiama il volume da lui curato con A. Citti, *Insegnare l'antico*. Ricerca sul curricolo e riforma degli obiettivi formativi, nell'istruzione secondaria, Foggia 1987. Si ricordano inoltre i suoi interventi sulla logica della ricerca educativa e sulla valutazione del sistema scolastico, nonché le analisi sui modelli di comunicazione educativa nella società dell'informazione. Recentemente, per i tipi Clueb, ha pubblicato *Pensare in rete. La formazione del multialfabeta* (1997) mentre è in corso di stampa per i medesimi tipi *Pedagogia come Teoria della formazione*.

CATERINA PETRUZZI

Ispettore Tecnico del Ministero P.I. – Coordinatore nazionale del Corpo ispettivo M.P.I.

Laureata in lettere classiche col massimo e la lode presso l'Università degli Studi di Bari, ha svolto per anni presso l'Istituto di Filologia classica della medesima Università ricerche filologiche sul teatro greco.

Diplomata in Bibliografia e Biblioteconomia col massimo e la lode presso la Biblioteca Apostolica Vaticana vi ha condotto studi sui *Regesta Pontificum* collaborando alla messa a punto di un apparato critico dei suddetti testi.

Ordinaria di latino e greco nei licei, a seguito di concorso nazionale per esami, ha realizzato diversi laboratori didattici tra cui quello sulla ricostruzione dei testi musicali greci e l'altro sugli aspetti tecnico-scenografici della tragedia greca.

Ha al suo attivo numerose pubblicazioni su argomenti di letteratura greca classica, cristiana ed ellenistico-romana.

GIOVANNI POLARA

Preside della Facoltà di Lettere e filosofia dell'Università di Napoli «Federico II», segretario del Consiglio di Presidenza della Conferenza dei Presidi delle Facoltà di Lettere e filosofia, Presidente della Consulta Universitaria di Studi Latini, vicepresidente della Giunta del Comitato Nazionale per le celebrazioni del bimillenario della nascita di L. Anneo Seneca. È socio dell'Accademia Cosentina, dell'Accademia Pontaniana, dell'Accademia Properziana del Subasio, dell'Istituto Lombardo – Accademia di Scienze e Lettere –, della Società Internazionale per lo Studio del Medioevo Latino; fa parte del comitato direttivo dell'Associazione di Studi Tardoantichi.

CLOTILDE PONTECORVO

Insegna Psicologia dell'Educazione presso la Facoltà di Psicologia, Università degli Studi di Roma «La Sapienza». Ha svolto ricerche sui rapporti tra sviluppo cognitivo e istruzione, sulla formazione degli insegnanti, sul curriculum della scuola secondaria e sulla continuità educativa tra scuola dell'infanzia e scuola elementare.

I suoi studi attuali riguardano la psicolinguistica della lingua scritta e il rapporto tra pensiero e argomentazione nella conversazione in famiglia e a scuola.

ANTONIO PORTOLANO

Ha insegnato greco e latino nei Licei di Stato dal 1954. Dal 1970 al 1975 ha insegnato letteratura cristiana antica all'Istituto Universitario di Magistero «Suor Orsola Benincasa» di Napoli. Attualmente è dirigente superiore per i servizi ispettivi presso la Direzione Generale per l'Istruzione Classica ed è responsabile dei problemi di didattica del greco e del latino. Ha curato, per conto del Ministero della Pubblica Istruzione, il coordinamento scientifico della produzione di pacchetti multimediali per l'aggiornamento dei docenti di greco e latino. Insegna Teoria della scuola presso l'«Istituto Superiore di Scienze Religiose San Paolo» di Napoli.

GIOVANNI REALE

Ha iniziato la carriera universitaria come professore di Storia della Filosofia presso l'Università di Parma e attualmente insegna Storia della Filosofia antica presso l'Università Cattolica di Milano. In parallelo ha tenuto numerosi corsi concernenti vari ambiti della filosofia. Dirige la collana «Testi a fronte» e la sezione «Filosofia classica e tardo antica» della collana «I classici del pensiero» dell'editore Rusconi nonché due collane di monografie su pensatori antichi pagani e cristiani dell'Editrice Vita e Pensiero dell'Università Cattolica di Milano. La sua opera più nota è la *Storia della Filosofia antica* in cinque volumi, pubblicata presso Vita e Pensiero, più volte riedita, tradotta e in corso di traduzione in varie lingue.

STUDI E DOCUMENTI
DEGLI ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

RIVISTA TRIMESTRALE
A CURA DEL MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

Comitato scientifico:

ANTONIO AUGENTI - PASQUALE CAPO - GIOVANNI D'AMORE
- CARMELO MANIACI - GIUSEPPE MARTINEZ Y CABRERA -
DAMIANO RICEVUTO - ALFONSO RUBINACCI - GIOVANNI
TRAINITO

Segreteria: Benedetto Maturani

Direttore responsabile:

GIOVANNI TRAINITO

*I manoscritti devono essere indirizzati alla Redazione della Rivista presso la Casa Editrice
Le Monnier (ufficio relazioni esterne), piazza Borghese 3 - 00186 Roma*

I manoscritti, anche se non pubblicati, non si restituiscono

Spedizione in abbonamento postale - Comma 26 art. 2 Legge 28/12/95 n. 549 - FI
(Contiene I. R.)

STUDI E DOCUMENTI

DEGLI ANNALI DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

a cura del Ministero della P. I.

Rivista trimestrale

Condizioni di abbonamento 1997 (quattro numeri per complessive pagine da 800 a 896)

— Annuale per l'Italia L. 66.000
— Annuale per l'Estero L. 87.500

Versamenti sul c/c postale N. 25449505 intestato a Periodici Le Monnier,
Via A. Meucci, 2 - 50015 Grassano (Firenze).

Registrazione presso il Tribunale di Firenze con decreto n. 2645 in data 28-2-1978

LE CONOSCENZE FONDAMENTALI PER L'APPRENDIMENTO DEI GIOVANI

Prezzo del presente fascicolo
comprensivo del dischetto

L. 20.500

C.M. 05.97.16 (contiene I.R.)