

Alberto Alberti

Firenze 29 ottobre 2005: intervento alla 54<sup>a</sup> Assemblea Nazionale MCE (29-31 ott.2005)

## Fare un'altra scuola è possibile

0.- L'aforisma riferito da Simonetta Fasoli è amaro: soffriamo quando i desideri non si realizzano e spesso ci capita di soffrire anche quando si realizzano. Ma, secondo me, c'è una situazione ancora più angosciante: ed è quando non abbiamo più desideri, non riusciamo a inventare un futuro, a fare un sogno sul nostro domani. Come il nonno del regista Saleem per il popolo dei curdi: «Il nostro passato è triste, il nostro presente è catastrofico ma per fortuna non abbiamo futuro». Questa, sì, che è la fine di tutto.

E, in verità, guardando a quello che succede intorno a noi, non c'è molto da sperare. Sono quasi tentato di dare ragione al partito radicale della Svizzera che, come riferisce Noberto Bottani, dopo aver sempre sollecitato nel corso dell'Ottocento e del Novecento, le più avanzate riforme scolastiche, ora dice: “Fermiamoci! Basta riforme!”, e presenta in Parlamento una legge di moratoria. «Solo una situazione davvero destabilizzante può indurre una forza politica a presentare una simile proposta», commenta Bottani, che da parte sua riconosce che la scuola è in una tempesta, la “tempesta delle riforme”: «I sistemi scolastici, a livello mondiale, sono stati travolti, nel corso degli ultimi due decenni, da un'ondata di riforme, che hanno avuto effetti angoscianti sui docenti, messo in subbuglio i responsabili politici, generato tensioni e conflitti all'interno della comunità scientifica che si occupa di scuola. Molte osservazioni documentano questa situazione di degrado del clima scolastico: conflitti violenti fra insegnanti, consigli di istituto e distrettuali che non si convocano più, un forte aumento dei pensionamenti anticipati, decisioni contraddittorie di provveditori, presidi, uffici ministeriali, e così via»<sup>1</sup>.

Ma voi affermate che *Fare un'altra scuola è possibile*. E non è, se vi conosco bene, la “*Spes ultima dea*”, il rifugio dei derelitti. È una scommessa e una dichiarazione di ottimismo. Meglio: un programma di

---

<sup>1</sup> N. BOTTANI, *L'Equità nella tempesta delle riforme scolastiche*, relazione al «Seminario internazionale sull'Equità Scolastica» - Atti sono diffusi con la ADi/news del 4 maggio 2005 (Associazione Docenti Italiani - [WWW.adiscuola.it](http://WWW.adiscuola.it)). Sull'argomento cfr. A. ALBERTI, *Tempesta di riforme: 1.- I mostri di perizia; 2.- Gli astri maligni; 3.- Gli astronomi e Schubert*, in «Valore Scuola La rivista», Anno I, rispettivamente N. 11, 12 e 13, 2005; IDEM, *L'equità formativa*, in «Vita scolastica», Anno LX, n. 6, 2005

lavoro. Non solo sperare è d'obbligo, ma ci assumiamo la responsabilità e l'impegno di progettare il futuro.

Diamoci da fare, dunque. Per realizzarla davvero, questa scuola "possibile".

1.- Questi che stiamo vivendo non sono anni semplici da descrivere e interpretare.

Certo, fare scuola non è mai stato facile. Al di là delle rappresentazioni romantiche, il processo di acculturazione, per sua natura, ha una dimensione fortemente drammatica, direi conflittuale. Alla pretesa degli adulti di portare le nuove generazioni dentro il paradigma culturale e valoriale vigente, si oppone l'irriducibile individualità del singolo. In ogni alunno c'è sempre, più o meno sotterraneo, l'impulso egocentrico e l'irrazionalità. Nel migliore dei casi c'è un Gian Burrasca capace di mettere in crisi, in modi di volta in volta originali e imprevedibili, gli adulti che si prendono cura di lui, senza suscitare peraltro la simpatia del personaggio letterario<sup>2</sup>.

Ma oggi non è questo (o non è solo questo) il problema. Nelle scuole si soffre molto di più che nel passato. La fatica di insegnare e di apprendere diventa ogni giorno insopportabile non per la sua dimensione specifica ma per il contesto confuso e contraddittorio in cui essa deve essere durata.

Il nostro sistema al suo interno è attraversato da due linee di forza oggettivamente alternative e perciò conflittuali, che tirano da un lato e dall'altro tutti gli operatori. Solo che il conflitto non è dichiarato, i suoi termini non sono esplicitati con la chiarezza necessaria, meno che mai

---

<sup>2</sup> A questo proposito è interessante quello che scrive, per altri fini, Eugenio Scalfari sulla comune idea di bambino: «Ho sentito l'altra sera il nostro telepredicatore nazionale esaltare l'innocenza dei bambini, il loro candore, la loro innata bontà. L'età d'oro insomma. Ma è falso. È un falso luogo comune. Il bambino è certamente innocente, ha mangiato soltanto i frutti dell'albero della vita e non ancora quelli della conoscenza. Né sa cosa sia il peccato. Ma la bontà dei bambini non esiste. La predominante necessità d'ogni bambino è quella di conquistare il suo territorio, attirare su di sé l'attenzione di tutti, vincere tutte le gare, appropriarsi di tutto ciò che desidera. Togliendolo agli altri. Vincendo sugli altri. Sottomettendo gli altri. Questo è l'istinto primordiale, innato, esclusivo. E spetta a chi li educa insegnare a contenere l'istinto primordiale, a rispettare gli altri, la roba degli altri e addirittura a condividere la propria con gli altri». E. SCALFARI, *Quando il papa vuole fare le leggi*, "La Repubblica", Roma, 23 ottobre 2005, a.30, n. 249, pp. 1 e 29 (l'intervento si colloca all'interno del dibattito suscitato dalla pretesa della Chiesa cattolica di dettare i contenuti etici delle leggi dello Stato, in nome di una presunta bontà primigenia dell'uomo, creatura di Dio, di cui la stessa Chiesa sarebbe l'unica interprete).

elaborati dialetticamente. Sotterranei e nebulosi, restano là, come macigni, a pesare sulla quotidianità di insegnanti e dirigenti scolastici.

Da una parte sopravvivono le stelle polari della nostra più nobile tradizione: i tempi distesi, i curricoli arricchiti, la molteplicità di percorsi didattici. Vale a dire la ricerca di risposte articolate, capaci di incrociare positivamente i bisogni formativi di una classe di alunni, - bisogni che non solo sono di intensità e natura diversa, ma si esprimono attraverso forme di pensiero di varia natura (le intelligenze multiple di Gardner), e con sensibilità e interessi “naturalmente” differenti per quantità e qualità. La scuola “individualizza” i propri interventi, li moltiplica e li modula adeguatamente, nella consapevolezza che ognuno di noi può raggiungere il risultato d’eccellenza universalmente atteso, se procede per le vie a lui più congeniali. L’imperativo pedagogico è che tutti gli alunni - non uno di meno – arrivino al successo scolastico, ciascuno con la propria misura di impegno ma sempre all’interno di una bontà di apprendimento *comune*<sup>3</sup>. In altre parole, non solo eccellenza individuale, ma anche garanzia che tutti, senza escludere alcuno, siano posti in grado di pervenire a risultati sostanzialmente analoghi.

È il paradigma della scuola di massa. Che è scuola di qualità quando riesce a rendere concreta e affidabile quella garanzia circa il successo di tutti. Quando si arricchisce di tempi, competenze, mezzi e funzioni per rimuovere universalmente l’ostacolo dell’ignoranza e della scarsa formazione, e per ottenere quella uguaglianza sostanziale di cui parla l’art. 3 della nostra Carta fondamentale. E anche per consentire a ogni cittadino di partecipare al benessere comune con ogni sua capacità raffinata e potenziata al massimo da scienza e cultura, come vuole il precetto costituzionale contenuto nel successivo art. 4.

A fronte a ciò, l’idea, cresciuta negli ultimi decenni, che quella ricchezza è tutta uno spreco e quella diversità di itinerari un fattore di dispersione. “La ricreazione è finita”<sup>4</sup>, si disse; non bisogna perdere tempo con

---

<sup>3</sup> L’aumento dei tempi di studio e l’allargamento della formazione *comune* ha segnato la storia della nostra scuola da Casati alla legge 148/90. Aumentarono gli anni (sia quelli obbligatori che gli altri, dalla scuola dell’infanzia alla quinquennalizzazione degli istituti superiori), i giorni (dalle poche settimane di Casati ai 200 giorni della 517/77), le ore (dalle 24/25 settimanali ai tempi pieni e prolungati). Ci fu un forte arricchimento dei curricoli, sia in chiave di approfondimento delle tradizionali “materie” scolastiche sia in chiave di diversificazione degli approcci didattici e dei percorsi cognitivi, nella convinzione che per rispondere in modo congruo ed efficace ai bisogni diversi dei diversi soggetti occorresse operare con una varietà di registri e di offerte formative. Cfr. A. ALBERTI, *Tempo pieno, la qualità dell’apprendere* in E. CATARSI (a cura) *La scuola a tempo pieno in Italia: una grande utopia?*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI), 2004.

<sup>4</sup> È questo, come è noto, il titolo di un fortunato libro che fece epoca: N. BOTTANI, *La ricreazione è finita*, Il Mulino, Bologna, 1986

attività di arricchimento del curriculum. L'intervento della scuola può ridursi a una didattica semplice e secca, unilineare, tutta concentrata sugli apprendimenti essenziali, come la lingua e la matematica, e sulle *formae mentis* (per dirla con Gardner) più allineate ai modelli canonici. A loro volta, i contenuti potranno essere minimi e semplici<sup>5</sup>, i tempi ristretti, gli insegnanti in numero ridotto, niente specialismi e competenze accessorie. Leggere, scrivere e far di conto. Che si vuole di più?

A questa idea di scuola semplificata e monoculturale (che, limitando le sue funzioni, diminuisce d'importanza e arretra di fronte alle scelte e all'azione della famiglia), si assegna il compito di dare spazio ai cosiddetti "spiriti vitali" della persona: la libertà d'iniziativa, l'impresa, il mercato. Il massimo dell'elaborazione tecnico didattica diventa così la competitività. Che ognuno giochi liberamente le proprie carte, e tutti andranno avanti. Non c'è bisogno di nient'altro. Fra poco si dirà che nemmeno l'insegnante è necessario!

Con tutta evidenza, il riferimento è a Pierino, il famoso figlio del dottore di Barbiana, che procede speditamente e "naturalmente", quasi da solo, o tutt'al più perché stimolato dalla competizione con gli altri, Pierini anche loro.

I Gianni, si arrangino! O, piuttosto, non ci sono Gianni, non esistono, non se ne parla neppure. È un accorgimento retorico che cancella l'esistenza delle difficoltà di apprendimento per eliminare così anche l'idea di strategie compensative<sup>6</sup>.

Il messaggio sotterraneo (ma non sempre sotterraneo) è che chi non ce la fa è colpevole di suo. La scuola è esonerata da ogni responsabilità in merito all'eliminazione dei gap socioculturali. Le nuove politiche di

---

<sup>5</sup> Io leggo come coerente a questa linea politica della semplificazione culturale anche quelle misure che pure fanno scandalo per altri motivi, essendo spesso la conseguenza di precise chiusure culturali e ideologiche. Penso, per esempio, alla collocazione della storia del novecento o alla vicenda dell'evoluzionismo e di Darwin.

<sup>6</sup> L'ottimismo assoluto e spesso cieco, fondamentalista, diremmo, regge più o meno esplicitamente l'ideologia neoliberista in tutti i campi. L'on. Guido Crosetto di Forza Italia, relatore della legge sulla competitività in discussione alla Camera, ha presentato un emendamento per la concessione ai privati delle spiagge italiane per 90 anni. Il giornalista Antonello Caporale lo intervista. «D: Ma la povera gente dove farà il bagno se tutto diviene bellissimo ma tutto a pagamento? R: Io voglio che la gente non sia povera». Cfr. «La Repubblica», a 30, n. 130, Roma, 2 giugno 2005, p.3. Insomma, la gente povera non può esistere, non è considerata, non conta. E nemmeno i ragazzi che presentano, non dico *difficoltà di apprendimento*, ma intelligenze diversificate, per i quali c'è bisogno di tecniche, canali e strumenti didattici più articolati e ricchi. Non contano nulla!

discriminazione e di selezione classista passano in maniera indiretta e con provvedimenti obliqui<sup>7</sup>.

2.- La singolarità (e quindi la gravità) della situazione è data dal fatto che nessuno pubblicamente si assume la responsabilità di dichiarare finita l'epoca della scuola per tutti e di proclamare la bontà del principio pedagogico che punta ad escludere e a emarginare i più deboli. I cultori di simili idee neolibériste sanno bene che la maggioranza degli italiani e la quasi totalità delle persone che operano nel campo della formazione non potranno mai accettare, per esplicito, una pedagogica dell'esclusione e la conseguente liquidazione della scuola pubblica, così come l'abbiamo costruita in oltre due secoli di storia europea. Perciò non si fa economia nel proclamare pubblicamente e solennemente il diritto per ogni ragazzo di pervenire ai più alti livelli di formazione. Solo che, passando dai proclami all'amministrazione concreta, si scelgono e si impongono strumenti operativi, meccanismi valutativi e soprattutto quantità di risorse, puntualmente e rigorosamente calibrati sull'idea che la scuola può fare poco o niente per promuovere tutti, e che siano i singoli e le loro famiglie a dovervi provvedere.

È il 700, prima dell'Illuminismo e prima della Rivoluzione francese. Allora la scuola pubblica non esisteva (o era un fatto marginale), ora la si vuole ridurre a strumento sussidiario dell'iniziativa privata; allora nei palazzi dei nobili e dei ricchi borghesi c'erano i precettori, oggi ci sono le scuole paritarie!

La situazione è allarmante. Questa politica neoliberista, sotterranea e oscura, crea un permanente stato di confusione e di conflitto in chi opera nella scuola e cerca di realizzare risultati di equità formativa. E così anche il più consueto lavoro didattico diventa motivo di sofferenza e di inquietudine.

D'altra parte, nemmeno la precedente fase della nostra esperienza può costituire quel paradiso perduto di cui qualcuno favoleggia. E comunque non basta da sola a far rinascere nelle scuole un'atmosfera di impegno

---

<sup>7</sup> Per esempio, invocando i tempi della famiglia, si abolisce il tempo pieno. In nome della competitività, dello spirito d'impresa, dell'esaltazione degli "spiriti vitali", si dà di più a chi è già forte (o si eliminano gli insegnanti di sostegno, tanto quei poveretti non ce la potranno fare mai). Asserendo che le attività integrative sono uno spreco e che valgono soltanto le discipline forti come l'italiano e la matematica (il PISA insegna), si propone una didattica esasperatamente avulsa dalla realtà vissuta, adatta solo a premiare un unico tipo di intelligenza, quella lineare, guttemberghiana, convergente.

sereno e produttivo, anche quando avremo liberato il campo dalle riforme neolibériste della Brichetto.

Non solo perché nessuno può tornare indietro, puramente e semplicemente, senza tener conto dei mutamenti che, in ogni caso, si sono realizzati, ma anche perché nel passato non mancavano seri problemi. La scuola di tutti e per tutti, per dirne una, non riusciva a dare a ciascun alunno quella qualità e profondità di competenze che sono necessarie nella società in cui viviamo<sup>8</sup>. Lo stesso tempo pieno, in nome del quale si è avuta negli ultimi anni, la più seria e diffusa opposizione alla politica della Ministra, non può dirsi essere stato dappertutto il modello di riferimento ideale.

Personalmente, ciò che rimpiango del passato – e che perciò penso dobbiamo recuperare e ritornare a praticare, - non sono le soluzioni date ai vari problemi, ma piuttosto il carattere partecipativo e popolare delle battaglie che si sono fatte, per esempio a proposito del tempo pieno o a proposito della riforma dei programmi elementari dell’85.

Mi capita di leggere un libro scritto a più voci, con il coordinamento di Giancarlo Cerini<sup>9</sup>, sulle esperienze emiliane. Vi è descritta, fra le altre cose, la partecipazione dei protagonisti e della gente alla costruzione del tempo pieno prima e dopo la 820 del 71. Una partecipazione esaltante e ancora attuale. L’insegnamento che ne traggo è che un progetto di cambiamento non può essere un modello pensato a freddo nel segreto degli uffici di Trastevere o magari a Camaldoli o altrove, come vorrebbero certi “riformatori” improvvisati. E nemmeno una sorta di brainstorming pletorico e telematico (cioè cursorio e in assenza), come fu ai tempi di Berlinguer e De Mauro, quando diverse centinaia di “dotti” furono chiamati a scrivere rapidamente e caoticamente raccomandazioni e obiettivi. Deve essere anche un “moto popolare”, un sentimento diffuso, ricco di attrazione culturale e pratica, capace di mobilitare energie e suscitare la partecipazione creativa di tutti gli interessati,

---

<sup>8</sup> La nostra scuola non solo non è in grado complessivamente di dare risposte congrue a una società in rapida e crescente trasformazione, ma è molte volte attestata su quelle che potremmo chiamare le “promozioni autoreferenziali”, cioè il perseguimento di risultati apprezzati positivamente solo nello stesso ordine di scuola in cui si determinano, mentre risultano scarsamente spendibili in un grado o in un canale scolastico successivo o diverso. Penso alla mortalità scolastica che si verifica nel passaggio da un grado all’altro ma penso pure alle difficoltà di cambiare ordine di studio, nonostante le “passerelle”. In entrambi i casi un grado o canale di scuola non riconosce come valida la preparazione realizzata in un altro grado o canale dello stesso sistema!

<sup>9</sup> UFFICIO SCOLASTICO REGIONALE PER L’EMILIA ROMAGNA, *Idee di tempo idee di scuola – Prospettive del tempo scolastico nella scuola primaria* (a cura di G. Cerini), Tecnodid Edit., Napoli 2005

operatori o utenti, amministratori pubblici, dirigenti o semplici osservatori disinteressati. Capace soprattutto di modificare nel profondo il modo di pensare e di agire, i moti affettivi e gli atteggiamenti delle persone, insegnanti, genitori, studenti, amministratori della cosa pubblica, lavoratori, cittadini e politici.

Ecco. Il nuovo cammino della scuola, dopo la Bricchetto e nella prospettiva di un rinnovamento qualitativo all'altezza dei tempi, deve presupporre un movimento popolare del genere.

3.- Questa necessità di un coinvolgimento popolare non è solo una questione metodologica e di strategia politica. Non si tratta, voglio dire, di trovare una ricollocazione sociale e un imprimatur democratico che pure dovranno avere le nuove riforme.

C'è anche questo, si capisce. Ma c'è soprattutto una più precipua e urgente esigenza cognitiva. Lo svecchiamento dei curricoli di studio e, in generale, la riflessione sulla natura, i caratteri e la strutturazione dell'universo culturale e conoscitivo non possono non prendere le mosse dalla condizione in cui oggi si produce e si consuma la conoscenza.

Non siamo più al tempo in cui il Sapere – con la maiuscola - era monopolio di un ristretto nucleo di persone, e viveva in una dimensione rarefatta e chiusa, presentandosi con caratteri chiari e distinti, campi nettamente separati e strutture stabili, dure, tramandabili in forme rigide di generazione in generazione.

Intorno a noi, nella vita di tutti i giorni, nel lavoro, nelle attività di svago e di tempo libero, è scoppiata una “nuova” cultura<sup>10</sup>: globale, multimediale, dinamica, flessibile, complessa, «segnata più dal simbolismo che dal concetto, più dalla percezione che dalla verbalizzazione, più dalla sintesi che dell'analisi».

Non è solo questione di contenuti e strumenti. Mettiamoci pure la conoscenza di altre storie, letterature e fenomeni artistici, le religioni e i costumi esotici; mettiamoci pure gli sviluppi tecnologici, la comunicazione in tempo reale, la rete che avvolge il pianeta; mettiamoci pure la globalizzazione dei fenomeni sociali, delle violenze come delle opere di bene, delle miserie, calamità e guerre, come degli aiuti umanitari, solidarietà, salute, pace; e mettiamoci ancora gli spostamenti

---

<sup>10</sup> Qui seguo, con lievi modifiche, un mio testo scritto per il bollettino «Servizio di informazioni Anicia», della Casa editrice Anicia di Roma, in corso di pubblicazione

delle popolazioni, i clandestini, i fondamentalismi delle varie matrici, e tutto il resto. Ciò che merita di essere sottolineato non è né il numero né la complessa varietà di tanti fatti materiali e mentali. È che per merito (o, se si vuole, per responsabilità) di questi fenomeni, sono cambiati profondamente i caratteri formali e strutturali del nostro rapporto con il mondo della conoscenza.

Ci troviamo a fare i conti con una cultura, «fondamentalmente comunitaria, simbolica, sintetica, festosa, rumorosa, plurilinguistica e, soprattutto, creativa»<sup>11</sup> - e perciò in tutto e per tutto non solo diversa ma addirittura antitetica rispetto al canone tradizionale della scuola, dove vige ancora un impianto rigorosamente strutturato in blocchi rigidi di conoscenza: fissi, compatti, scanditi in precise sequenze, ognuno separato dall'altro, e tutti da seguire secondo ordine e disciplina imposti arbitrariamente e uniformemente a-priori<sup>12</sup>.

Quale che sia il giudizio che si possa dare sui contenuti che sono messi in circolo e sulle tecnologie usate, un fatto è indubbio: questa nuova esplosione culturale, per il suo semplice esistere e manifestarsi, distrugge il vantaggio di posizione di cui godeva la scuola fino all'altro ieri. La scuola, cioè, non è più l'unica sede e l'unica fonte di conoscenza e di alfabetizzazione: è solo una fra le tante agenzie formative. Non c'è più un "dentro" e un "fuori", con il dentro (la scuola) per definizione alfabeto e colto e un fuori fatto solo di analfabetismo e ignoranza. I giovani, i ragazzi e perfino i piccolissimi sono immersi fin dalla nascita in quel "brodo mediatico" in cui conoscono e praticano concretamente e cospicuamente altre vie di formazione. Non si percepiscono affatto come mancanti di qualcosa, alla Socrate (*so di non sapere*), e anzi presumono di sapere cose importanti, diverse ma non meno apprezzabili di quelle che dà la scuola. Spesso si sentono e sono estranei o almeno indifferenti alle forme culturali ereditate dal passato, e addirittura ostili nei confronti dei tradizionali canoni didattici basati essenzialmente sull'idea, non di produzione di conoscenze (che spetta ad altri: professori universitari e no, magari attraverso i libri di testo), ma di "trasferimento" di conoscenza mediante la parola. Nel secolo del cinema e della televisione, del computer e della multimedialità, non possono accettare una pedagogia

---

<sup>11</sup> A. THIERY, *Pensiero verbale e pensiero percettivo*, in T. SIRCHIA (a cura di), *Verso la scuola multimediale*, Editrice Scolastica Italiana, Marsala, 1994, p. 51

<sup>12</sup> Penso ai contenuti freddi e ripetitivi dei libri di testo, dosati in capitoli e ordinati in sequenze obbligate; penso ai quadri orari fissati a tavolino e in astratto (a prescindere dalle modalità di insegnamento e dalle difficoltà di apprendimento); penso alla gerarchizzazione delle discipline realizzata con una semplice operazione aritmetica (il numero di ore attribuito a una disciplina stabilisce la graduatoria a prescindere dal giudizio di valore sui contenuti), ecc.

e una didattica orientate a «creare professori di filologia e di grammatica, piuttosto che uomini osservatori e rigiocatori della realtà»<sup>13</sup>.

4.- Tutti noi, ma soprattutto i giovani, preferiamo sempre più un approccio multimediale a quello puramente linguistico. Non solo. Ci troviamo sempre più a maneggiare saperi che non sono trasferibili (o sono trasferibili solo approssimativamente) attraverso la parola parlata o scritta. Bruno G. Bara parla di «conoscenza tacita» o K-tacita, gran parte della quale è «costituita da procedure opache: modi di agire che scattano automaticamente, senza bisogno di controllo o attenzione». Per esempio, andare in bicicletta, il distinguere l'aroma di un sigaro toscano, il sapore di un vino, come il barbera, «tutte cose che un esperto conosce bene e sa fare perfettamente, ma che sono traducibili verbalmente solo con grossolane approssimazioni»<sup>14</sup>. Viene fatto di ricordare quello che scrive Federico II circa la sua formazione, *assorbita* attraverso gli occhi, le orecchie, il naso nella Palermo della sua infanzia: il Palazzo dei Normanni, ma anche il porto, il mercato, le strade popolate da svevi, arabi, normanni. «*Ho amato con ogni mia forza "formam eius"*», di Palermo e del suo Palazzo. «Ha amato il principio formale della cultura, la sua figura, il bello nella sua totalità. Non qualcosa che si legge, ma che si percepisce visivamente, che si tocca, che si annusa. E scrive ancora, infatti, che con ogni forza ha aspirato (*tirato su con le narici, ma anche avendoli come meta*) "*in odore unguentorum suorum*": *gli odori dei suoi unguenti*»<sup>15</sup>.

Ciò che voglio dire è che nel paradigma multimediale, studio e saperi diventano altra cosa - più ricca e coinvolgente e, spesso più efficace - rispetto allo studio e ai saperi scolastici. L'appellarsi al valore delle discipline non è sufficiente a ribadire o ripristinare il primato della scuola. Sia perché le discipline scolastiche sono di solito superate dall'avanzare della ricerca sia perché anche nella cultura praticata nel quotidiano si danno, oltre che frammenti di conoscenza disciplinare, forme di organizzazione del pensiero che nulla hanno da invidiare alle discipline.

---

<sup>13</sup> Per tutto ciò, cfr. M. JOUSSE, *L'antropologia del gesto*, Roma, 1979, pp. 70-75, in THIERY, *cit.*

<sup>14</sup> BRUNO G. BARA, *Scienza cognitiva*, Bollati Boringhieri, Torino, 1990, pp. 112-113

<sup>15</sup> Così Thiery presenta il contenuto della lettera che Federico II manda nel 1232 all'Università di Bologna, accompagnando il dono di testi greci recuperati da documenti siriaci, ebraici ed arabi e fatti tradurre in latino dagli studiosi della Magna Curia palermitana. A THIERY, *loc. cit.*, pp. 52-53.

Di modo che l'insegnante non ha più l'autorevolezza per dire: «tu non sai e devi imparare»<sup>16</sup>. Perché il “*non sapere*” non esiste. Se nessuno può sapere tutto, ognuno tuttavia sa qualcosa. E magari quello che sanno gli alunni va, in determinati domini cognitivi, anche al di là di quello che sa lo stesso insegnante (penso all'informatica, alle lingue straniere, alla musica moderna e, in genere, a quella che si definisce “cultura giovanile”).

5.- Ma c'è qualcosa di più importante che la natura e la qualità degli “oggetti” dell'apprendimento. C'è che nella cultura ambientale, quella che pratichiamo o con cui veniamo a contatto tutti i giorni, non incontriamo soltanto conoscenze e frammenti di conoscenza, anche disciplinari. Ci sono in verità altri due filoni da esplorare.

A .- Un filone è quello della *natura e della qualità dei processi mentali* implicati, e della qualità di prestazioni che, in corrispondenza, sono richieste. Nelle attività conoscitive di tutti i giorni, infatti, ci sono, sono necessarie, si esercitano e si consolidano speciali abilità di base che di solito lo studio curricolare non cura (o addirittura scoraggia) e che tuttavia sono estremamente importati anche per gli studi di alto profilo. Parlo di intuizione, creatività, partecipazione emotiva, pensiero sintetico e simbolico, circolarità e reticolarità dei percorsi, atteggiamenti e scelte materiali e ideali, strategie, criteri di valutazione, progettualità, perfino antipatie e simpatie ecc.<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> La professoressa di cui ci parla Sandro Onofri si sfoga: «Noi siamo impotenti. Se tentiamo di fare discorsi sull'importanza dell'arricchimento culturale individuale (tutte chiacchiere del resto, me ne rendo conto, che sono di per sé un po' ridicole) i ragazzi ti rispondono: “professoressa cara, lei è laureata e guadagna manco due milioni al mese, viene a scuola con la Uno e sta dentro tre camere e cucina; mio padre c'ha la terza media, guida una BMW, abbiamo una villa con tre bagni e la Jacuzzi. E allora, perché mi debbo dannare l'anima a perdere tempo a studiare?”». Cfr. S. ONOFRI, *Registro di classe*, Einaudi, Torino 2000., pag. 98. Sembra una sconfitta totale della stessa idea di studio e cultura, se non ci fosse l'inciso dentro la parentesi mediante il quale la professoressa mette in campo una linea di riflessione diversa, legata alla consapevolezza che quella difficoltà non sta o non sta solo nei soggetti, ma è causata anche dall'oggetto di insegnamento, il curriculum in cui la scuola si attarda, inadeguato, vuoto (“tutte chiacchiere”) e “ridicolo”.

<sup>17</sup> Nella vita di tutti i giorni, segnata dalla multimedialità e dall'apprendimento generalista, operano in modo cospicuo fenomeni inconsci, mentre nei processi scolastici la consapevolezza e la razionalità sono la regola. I due contesti impegnano cioè forme di intelligenza differenti. Bruno G. Bara trova che se il procedimento conscio si sviluppa attraverso attività di tipo gutenberghiano, caratterizzate da lentezza, sequenzialità, focalizzazione (con gerarchie conoscitive), rigidità, responsabilità, l'inconscio lavora in parallelo, è rapido, solido nei suoi elementi (ognuno di essi vive autonomamente), globale, circolare (tutto sta insieme con tutto), spregiudicato. B. G. BARA, *Per fortuna che c'è l'inconscio: rapido, solido, spregiudicato*, su “L'Unità”, 3 dicembre 1992, p.16). Come si capisce facilmente, le

Per far emergere e valorizzare anche questi aspetti della formazione, l'insegnante deve puntare a una integrazione alla pari fra pensiero di tipo analitico disciplinare e pensiero globalizzante. Perciò deve costruire curricoli di studio "aperti", che non partano dai libri di testo e da un sapere precodificato, e che, invece di essere disegnati esclusivamente con i dati "puri" delle discipline, siano ancorati alla vitalità mobile e fluttuante dell'esperienza del mondo, alla cultura giovanile, alla tecnologia informatica, alla musica e allo sport. Deve individuare, tra tanta messe di sollecitazioni, quegli elementi che maggiormente si prestano a esercitare e costruire forme di pensiero più potenti: la riflessione, la concettualizzazione, l'astrazione, il giudizio, la creatività.

Da qui nasce un *primo itinerario di innovazione* che riguarda tanto il curriculum (un ragionamento sui caratteri delle discipline tradizionali ma anche una messa a punto delle nuove aree di sapere che costituiscono le "discipline di scopo", dall'ecologia alle trasformazioni, dall'intercultura alla cittadinanza, dalla tecnologia alla salute pubblica, ecc.), quanto la formazione dei docenti, - da *reinventare di sana pianta* lungo almeno tre direttrici: a) la riconsiderazione della natura della conoscenza, e quindi delle discipline, nel paradigma della multimedialità; b) la dimensione relazionale e comunicativa o didattico/relazionale nei processi di apprendimento in una classe o gruppo sociale; c) i meccanismi psicologici di sintesi tra esperienza del mondo e formazione dei concetti e delle idee (le intelligenze multiple e la "fissazione delle credenze", per dirla con Fodor<sup>18</sup>).

---

due serie di capacità sono entrambe essenziali per la buona formazione e il buon funzionamento della mente.

<sup>18</sup> Il termine «credenza» non va inteso nel senso corrente di «convincimento privo di prove e dimostrazioni», «nozione invalsa per tradizione», «opinione comune», ecc., ma nell'accezione, propria dei cognitivisti, di conoscenza fondata e perciò degna di essere creduta; o meglio, di atteggiamento mentale responsabile e impegnato nei confronti della conoscenza. Con l'espressione «fissazione delle credenze percettive», J. A. Fodor, per esempio, indica il processo attraverso cui l'individuo giunge alle «rappresentazioni corrette». Poiché i sistemi di input si basano su facoltà verticali, hanno ciascuno una specificità di dominio e ci fanno conoscere i vari oggetti sulla base di una quantità di informazioni in un certo senso «specialistica» che è minore di quella che l'organismo ha a disposizione in proposito, ci devono essere, a livello di sistema centrale, dei meccanismi cognitivi di tipo orizzontale, che non hanno specificità di dominio cognitivo, operano in modo trasversale simultaneamente sulle varie rappresentazioni trasmesse dai vari sistemi di input, e ci consentono di correggere le rappresentazioni particolari alla luce delle conoscenze generali (per esempio, le informazioni depositate in memoria) e dei risultati simultanei dell'analisi degli input in altri domini. Nella descrizione di una mente «modulare», che funziona per moduli percettivi legati alle facoltà speciali di tipo verticale (la teoria delle intelligenze multiple e dei domini cognitivi diversificati), questi meccanismi capaci di operazioni crociate assicurano che «quel che l'organismo crede è determinato da tutte le informazioni a cui ha accesso». J. A. FODOR, *La mente modulare*, Il Mulino, Bologna, 1988, p. 159 e segg.

B. - Un secondo filone d'analisi è quello che riguarda le *caratteristiche formali* che devono assumere i processi didattici basati effettivamente sulla multimedialità. In modo schematico:

a) Il primo carattere sta nella natura *democratica* della conoscenza multimediale. Tutti possono comunicare/ricevere tutto perché, a differenza di quanto succede nell'insegnamento tradizionale (dove viene prima la grammatica e poi il testo), qui prima del codice viene il testo. O più esattamente il livello di codificazione è così debole che anche chi non conosce il codice è in grado di utilizzare (mandare o ricevere) un testo.

b) Collegato al primo (assenza di forti vincoli da rispettare nella codificazione) è il secondo carattere della multimedialità: la sua ineliminabile *ambiguità* sia in uscita che in entrata. Il testo si presta a una molteplicità di codifiche e di utilizzazioni e va soggetto a numerose elaborazioni e "passaggi" (per esempio, dal libro al film). Così accade spesso che il messaggio ne risulti "trasformato" più che semplicemente trasferito<sup>19</sup>.

c) Per avere una comunicazione sicura e condivisa occorre procedere con una continua attività di *negoziazione sociale* non sui codici (che restano deboli e flessibili) ma sulle "pratiche testuali" e sulle loro diverse realizzazioni (ripetizioni e variazioni). La situazione comunicativa reale sintetizza e si modula in rapporto alle specifiche condizioni sociali. La conoscenza diventa un processo di *socializzazione*, dal momento che l'integrazione multimediale dei testi (sarebbe meglio dire la loro fusione), non può prescindere dal contesto (medium utilizzato, target, occasione, ecc.).

La didattica torna a essere (o si conferma) *pratica cospicuamente sociale*<sup>20</sup>.

Qualcuno può osservare che andiamo a recuperare la lezione di Dewey. Questo è vero fino a un certo punto. Nessuno può trascurare i caratteri di dinamicità e di implicazione cognitiva che presenta oggi la conoscenza

---

<sup>19</sup> Paolo Fabbri scrive in proposito che «al minimo di "impredicibilità" del messaggio corrisponde il massimo di "imprecisione" sulla sua ricezione». P. FABBRI, *Le comunicazioni di massa in Italia*, "Versus", n. 5/1973

<sup>20</sup> Per tutto questo, cfr. T. SIRCHIA, *Riambientazione antropologica e scuola multimediale*, in *Verso la scuola multimediale*, cit.

socializzata e socializzante, a differenza di quanto avveniva all'inizio del Novecento.

6.- A questo punto – e per finire – mi viene da fare una domanda. C'è da qualche parte, nel nostro Movimento, un nuovo Freinet che, prendendo a riferimento non più il giornale e il testo scritto, ma la multimedialità, la cultura giovanile (musica, informatica, volontariato, solidarietà, ecc.) e la complessità della globalizzazione, elabori una nuova *paideia*? Tecniche che sono valori e valori che si fanno maneggiare attraverso le tecniche?

Per quell'altra «scuola possibile» che tutti vogliamo?