

CIDI
Centro di iniziativa
Democratica degli Insegnanti



APPRENDERE A SCUOLA NELLA SOCIETÀ COMPLESSA

nuovi saperi
tecnologie
formazione
comunicazione
cittadinanza

a cura di

Alba Sasso e Sofia Toselli

Tullio De Mauro

La formazione necessaria nella società complessa

1. Nasce un nuovo partito della scuola?

Il partito della scuola in Italia può tirare un sospiro di sollievo? Il partito della scuola oggi è erede d'una tradizione di pochi nomi illustri, come Francesco De Sanctis, Antonio Labriola o Gaetano Salvemini o Guido Calogero. Nei nostri anni ha raccolto parecchi insegnanti, naturalmente, e pochi nomi noti: qualche economista come Paolo Sylos Labini o Fiorella Padoa Schioppa, qualche storico come Giuseppe Talamo, pedagogisti non routinari come Maria Teresa Gentile, Aldo Visalberghi, Raffaele Laporta o Benedetto Vertecchi. Qualche imprenditore, come Giancarlo Lombardi, due o 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 riunioni della Cgil), non ha dimenticato Peppino di Vittorio. Un partito smilzo, come si vede, che sta di traverso alle forze politiche (in vario senso) e che ha cercato e cerca di dare voce al bisogno di istruzione che ha questo nostro Paese.

Ora, pare che questa voce cominci a trovare un'eco tra le forze politiche. 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. Non deve esserselo dimenticato ora che è diventato leader politico. E in ogni caso se lo ricorda Walter Veltroni, che di recente in varie sedi ha detto che la scuola sarebbe – ha detto testualmente – il primo dei suoi pensieri. E anche a destra risponde qualche squillo: accorate parole sulle sorti della nostra scuola sono state espresse da persone che ancora ieri ne parevano ignare, come Lucio Colletti o il giornalista Saverio Vertone, il quale nelle

cronache giornalistiche in proposito, forse per giusto premio, si è visto promuovere "filosofo".

Sono segni esili ancora, ma non incerti, della fine di una lunga 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 teorico – "uno dei nostri", disse Croce – e linguista) e di Giovanni Giolitti, 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 Thatcher), 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 (ogni cinquant'anni è successo), in altrettanto lunghe e faticose battaglie amministrative, perché le leggi diventassero fatti reali. L'istruzione obbligatoria prevista nel 1859 dalla legge Casati comincia ad acquisire gambe amministrative e finanziarie solo con Giolitti, ma diventa realtà operante per il 100% dei bambini italiani soltanto nella metà degli anni Settanta di questo secolo. L'istruzione fino a 14 anni, prevista dalla Costituzione nel 1948, non è ancora realtà per circa il 10% dei ragazzi italiani, per quasi il venti per cento dei meridionali, per il 35% dei ragazzi delle quattro maggiori città meridionali. La riforma della secondaria superiore è in discussione in Parlamento dal 1969 e abbiamo 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. In un contesto così caratterizzato, è un merito storico dell'associazionismo degli insegnanti, e in particolare del Cidi, quello di non averli mai perduti di vista e di richiamarci spesso ad essi. Per questa ragione mi pare attuale l'esigenza, posta in questo volume, di riflettere sui modi di apprendimento in una società complessa.

2. La pervasività del medium televisivo

Di recente un istruttivo libro di Anna Ferraris, *La televisione per un figlio* (Laterza, Bari 1995), con molta concretezza ha fatto il punto su qualcosa che tutti più o meno confusamente intuivamo 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, Bari 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 ripasmato. 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 affannato, perfino nelle sue improbabili vacanze agli antipodi, e 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'*Homo telecomandans*.

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 svolgentisi entro la "bottega familiare" e attraverso l'iniziazione religiosa e le chiese. La scuola im-

propria per tremila 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 tremila anni di storia dell'istituzione scolastica, questa ha dovuto fronteggiare, anzi meglio subire, subire fino a sentirsi soccombere, un altrettanto 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 magari non sarebbe 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 di essere *Homo sapiens* e non *Homo currens*.

Ma tali analisi rischiano di offrirci due sole alternative concrete: o la meditata 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 dover 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 prima, 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. Una bussola, che orienti

Accettare tali sfide non vuol dire moltiplicare oltre ogni limite 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, nè 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 sento 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 media 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 più banale, non parlo dei più impegnativi, comporta libri e letture più che doppie rispetto non agli esami banali, 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. E' a mio avviso un tipo di risposta sbagliata, nella formazione universitaria e a ogni altro livello.

E' 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 che va per la maggiore ha raggiunto il ragguardevole peso di nove chili e mezzo. Si è discusso di ciò nel 1996 a Palermo, dove la Società di Linguistica Italiana e i Gruppi di studio e intervento nel campo dell'educazione linguistica-Giscler hanno tenuto il loro convegno nazionale, dedicato appunto all'analisi dell'editoria scolastica, col titolo significativo "Il testo fa scuola". 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 della loro crescente dilatazione.

Alla valanga informativa che ci avvolge, la scuola, come l'università, come l'editoria, non devono credere di poter rispondere dilatando il sapere che presumono di trasmettere. Devono rispondere cercando di capire che cosa è veramente necessario di tutto ciò che si pretende di

insegnare. Devono, dobbiamo, cercare il minimo comune indispensabile a gestire criticamente, responsabilmente la vita nelle società dell'informazione.

Dilatare a dismisura l'offerta informativa comporta invece non consentire mai di *andare in profondità*. Significa costringere anche lo studente e anche il professore a farsi Homo currens, cioè superficiale, cioè forzatamente acritico e, se tutto va bene, dotato di un sapere puramente verbalistico. Non è davvero quel che ci serve in società dell'informazione, che per questa loro natura sono tormentate e minacciate da torrenti di parole e di stereotipi. Dobbiamo cercare altre strade.

Oltre la superficialità indotta dalla dilatazione delle materie e dei testi di studio, un'altra strada c'è: ed è la via del lavorare di qualità, in profondità e non in una impossibile rincorsa all'estensione.

Se vogliamo dare attraverso la scuola una formazione che consenta di vivere produttivamente nelle società dell'informazione non dobbiamo mirare a dare una impossibile e sempre dilatanda carta dell'Impero dei saperi, che cerchi d'essere grande quanto l'Impero stesso. Ma dobbiamo dare bussole, dobbiamo dare punti cardinali, dobbiamo dare l'esperienza viva di come si organizza e come si fa un viaggio. Dobbiamo dare il gusto di viaggiare e, se ci piace, dove ci piace, sostare. Fuori di metafora, dobbiamo dare la capacità di controllare criticamente i flussi informativi cui siamo esposti per imparare a utilizzarli, trattarli, volgerli a quel che responsabilmente ci pare il meglio.

Aggiungere materia a materia, libro a libro, capitolo a capitolo non serve. Serve acquisire e fare acquisire la capacità di muoversi entro lo spazio culturale in cui ci collochiamo. Serve dare la capacità e – non dovremmo mai dimenticarlo – la voglia e il gusto di sapersi muovere e muoversi tra le forme più immediate di cultura, quelle più vicine a noi, e le forme più remote e aliene, tra le forme più rudimentalmente immediate (preziose per sopravvivere) e le forme più complessamente costruite, tra le forme affidate a questa o a quella tipologia di produzione e ricezione, dalla manualità alla lettura, dalla visibilità e plasticità al silente astratto ragionare.

E' – a mio avviso – necessario far acquistare questa capacità di scelta e di movimento o, volta a volta, di stasi ciò che dobbiamo perseguire come obiettivo di una scuola che affronti le sfide della società dell'informazione.

Sento bene tutti i limiti del mio linguaggio. Ma, forse non meraviglioso, certo è nuovo il mondo nel quale ci stiamo inoltrando. Cerchiamo di forzare le nostre inerzie linguistiche ste-

reotipe, le nostre abitudini inveterate, e di parlare in modo adeguato delle nuove sfide che fronteggiamo.

Se vogliamo davvero perseguire l'obiettivo che ho detto, e che a me pare l'unico degno di una scuola che non allevi sudditi, ma persone libere per una società libera, dobbiamo prepararci a un non breve programma di riconversione dei nostri modi di fare e pensare la scuola: lasciandoci progressivamente alle spalle la scuola "pigliatutto", e costruendo una scuola che selezioni coraggiosamente *ciò che serve davvero* alla formazione della capacità critica di movimento entro lo spazio culturale.

4. La ricerca del "minimo comune"

Se la questione fosse ottenere un massimo di consensi su una proposta, qui potrebbe fermarsi il discorso. Dire che dobbiamo lavorare badando alla qualità e non alla quantità, alle capacità di cui dotiamo in uscita gli allievi e non al peso dei libri che gli abbiamo imposto; dire che questa capacità è la capacità di sapersi spostare, lungo gli assi che lo definiscono, in tutti i punti dello spazio e delle culture è abbastanza preciso per contrapporsi ai modi verbalistico-estensivi della scuola tradizionale, e tradizionale non solo in Italia; ed è sufficientemente vago per non suscitare troppe preoccupazioni e reazioni negative, troppi problemi. Ma noi abbiamo la necessità di capire quali problemi ci si pongono, se vogliamo intraprendere strade nuove.

Vincendo le esitazioni, occorrerebbe dunque articolare un po' di più la proposta di obiettivo ultimo, prima appena accennata: articolare, cioè precisare quali sono i terreni, quali sono le materie ineludibili, il *minimo comune* intorno a cui organizzare la varietà dei saperi e delle capacità operative, presenti nella nostra cultura e nella nostra scuola. A me pare che questi debbano essere i terreni d'elezione della scuola efficacemente formatrice in una società complessa: l'educazione della capacità del linguaggio, l'educazione della capacità di matematizzazione e l'educazione delle capacità tecnico-operative, fisico-matematiche. Educazione linguistica, matematica, operatività: intorno a questa triade possiamo sperare che la scuola sappia rispondere ai compiti, alle sfide delle società contemporanee.

Nei luoghi in cui venti anni fa sono maturate prima, e poi sono state formulate e sperimentate, le *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*, non occorre spendere troppe parole per dire che educazione linguistica non significa educazione al verbalismo o, peggio, alla verbosità, ai "floscoli" retorici, alla capacità di saper improvvisare discorsi su qualunque cosa. La pa-

rola cui vogliamo educarci non è suono o formula, ma è espressione di un senso che si radica nella dialogicità, nella cooperazione con gli altri, e nell'attrito con le cose e le esperienze che si vogliono esprimere.

Il linguaggio di cui parliamo e per come ne parliamo comincia nel silenzio di questo sotterraneo radicarsi e termina nel silenzio della comprensione di chi sa cogliere e accogliere il senso delle parole dette. E' una parola che sa di avere sempre a che fare con il non ancora espresso e che attende espressione: e che si sa non sostituibile in questo suo compito estremo, ma ben volentieri proprio per ciò discretamente sa cedere il passo ad altri linguaggi, ad altri modi di organizzazione dell'esperienza - dall'immagine alla formula, dal simbolo all'operare -, quando e dove questi assolvano meglio il compito di dominare vecchie e nuove esperienze.

Non c'è dubbio che la capacità di dominare questa parola, per intenderla e dirla, matura anzitutto sul terreno dello sviluppo delle capacità d'uso della lingua materna. Ma occorre fare alcune precisazioni. Ogni lingua è una lingua nutrita dall'apporto di altre tradizioni linguistiche. E' impossibile controllare appieno una lingua come l'inglese, senza sviluppare anche una discreta conoscenza del francese e del latino, di cui l'inglese ha nutrito oltre il 60% del suo vocabolario di base e comune; e non si conosce il latino classico, medievale e moderno senza una buona conoscenza del greco. Ciò vale per l'italiano: che si è nutrito di spagnolo e francese, si nutre oggi di inglese, ma che soprattutto è convivuto con un compagno sempre presente che è il latino nelle sue successive reincarnazioni classica, cristiana ed ecclesiale, medievale scolastica, medica e giuridico-notarile, scientifico-filosofica moderna. E metà buona di questi latini è greca di suono e d'anima semantica e sintattica.

Solo se vogliamo perpetuare una società divisa in classi di eletti, di mezzi uomini e di "quacquaraquà" è possibile privare l'educazione linguistica mediosuperiore della generalizzata conoscenza vitale del latino, del latino dei testi di Lucrezio e dei Vangeli, di Agostino, Bruno, Cartesio, Galilei.

Ma occorre una seconda precisazione. Solo un adeguato sviluppo della competenza nella madre lingua crea una pianta linguistica sufficientemente robusta per innestarvi la conoscenza di altre grandi lingue straniere di cultura: una lingua che è metà un dialetto neolatino come l'inglese, le grandi lingue romanze, le grandi lingue veicolari e di cultura del mondo contemporaneo. Quelle lingue di cui abbiamo bisogno come del pane se vogliamo vivere, come suggerì-

sce Paul Gins, una decente vita di settentrione del Sud mediterraneo e africano.

Terza precisazione: educazione al linguaggio e alla lingua così intesa vuol dire educazione a ciò che per e nel nostro linguaggio e nella nostra lingua vive: le nostre storie e le altrui, la nostra tradizione di cultura, che voci più alte e più umili che questa lingua che oggi parliamo e intendiamo hanno fatto nei secoli. Come sanno bene gli educatori cinesi e giapponesi, l'ideogramma resta uno scarabocchio indecifrabile se non è ricollegato ai *realia*, in funzione dei quali è nato. Ma in ogni lingua anche nelle nostre, ogni parola è uno scarabocchio fonico o grafico, non la intendiamo se non la sappiamo riradicare nella storia che l'ha espressa. Sicché questo significa educazione linguistica: la forma più propria di educazione alla storia.

Questa educazione linguistica altro non è che la proiezione sul piano del linguaggio verbale di quelle idee che altri, da Celestin Freinet a Dienes a Emma Castelnuovo e Lucio Lombardo Radice, altri hanno elaborato sul terreno dell'educazione matematica: non ripetizione di teore-

mi, non capacità calcolistica da cavallo del circo o da calcolatrice tascabile, ma capacità di matematizzazione delle esperienze che ci stanno dinanzi e che viviamo, se e quando vogliamo viverle meglio programmando il nostro rapporto con esse. Matematica che è, dunque, manipolazione accorta di dati, capacità di schematizzazione e integrazione tra schemi. *Lógos*, come *lógos* è il linguaggio, è operatività, prassi, come operatività e prassi è, nella radice prima e nei suoi sbocchi ultimi, ogni parola.

Dunque l'educazione linguistica e matematica rischierebbe di girare a vuoto se, fino al termine degli studi medio superiori, in contemporanea non sapessimo sviluppare la capacità, così aliena dal costume intellettuale nazionale, del sapere realizzare, del sapere fare: nè il linguaggio nè la capacità matematica si sviluppano fuori dell'attrito con l'agire e con il fare cose reali, nel mondo reale. Il controllo delle tecniche operative e realizzate anche nelle loro forme meno costose e più semplici devono entrare a fare parte del bagaglio culturale generalizzato dell'educazione medio superiore.