

Un mese di dibattito elettronico

L'anno scorso abbiamo cominciato un dibattito fra colleghi - via email. Ci vediamo tutti i giorni - ma non è facile approfondire dei temi, anche se si tratta di argomenti che ci coinvolgono personalmente e collettivamente. Il mezzo elettronico ha aggiunto la possibilità di approfondire il nostro modo di comunicare.

Uno di noi ha mandato un pezzo di Magris sui suoi ricordi e le sue proiezioni sulla scuola. Un'altro ha criticato il pezzo - altri che erano in indirizzo hanno detto la loro - era il periodo della polemica sul concorsone. A volte la polemica si è un po' personalizzata - ma non credo che ciò debba scandalizzare. Forniamo il dibattito come esempio e anche per qualche spunto contenutistico che può interessare. Inoltre potrebbe incoraggiare un nuovo inizio, forse anche allargato. Chiunque può inviare i suoi interventi in tema di educazione e politica scolastica. Se non ci sono motivi perseguibili dalla legge sulla stampa li pubblicheremo sul sito raggiungibile da [questo link](#). La tabella qui sotto indica gli autori dei messaggi, i numeri indicano l'ordine di spedizione dei vari messaggi nel giorno considerato.

Lo Studio, le Gite. Riscoprire il piacere della scuola - Claudio Magris

«*Che cosa avete fatto oggi a scuola?*», mi chiedevano mia madre e mio padre quando tornavo a casa dal ginnasio o più tardi dal liceo all'ora di pranzo.

Non si riferivano al programma svolto o a eventuali compiti e interrogazioni, ma volevano sapere se avevamo combinato qualche scherzo particolarmente immaginoso; erano curiosi di apprendere come avevamo inventato quel giorno la vita, in quella scuola che amavamo - e continuiamo ad amare - perché era un luogo di studio ma anche di amicizia, di rispetto e affetto per insegnanti e di fraterna complicità fra noi studenti, fusi indissolubilmente in un'atmosfera festosa di gioco e di riso, bene inestimabile della vita e dell'intelligenza.

Né mia madre, insegnante e lettrice accanita, né mio padre, che tanti anni dopo la maturità classica e pur avendo poi studiato economia la sera prendeva ogni tanto in mano un testo in greco antico e se lo leggeva tranquillamente, sottovalutavano certo lo studio; è in primo luogo da loro che ho imparato l'amore del sapere, la serietà e il fascino dello studio, come gli altri valori fondamentali senza i quali l'esistenza è invivibile e indegna di essere vissuta. Ma a casa, come a scuola - come con gli amici - quei valori, fra i quali pure l'impegno per lo studio, non passavano attraverso alcuna seriosità supponente; nascevano e crescevano dal libero amore per tante cose che studiavamo e imparavamo e si mescolavano al desiderio di divertirsi, al doveroso tentativo di schivare l'interrogazione, di copiare e far copiare i temi e di marinare ogni tanto la scuola, non certo per riunirci in assemblee sui metodi didattici ma per andare a spasso. Lo studio non era un tetro o sublime ideale né una compiaciuta diligenza da secchioni.

Naturalmente cercavamo, com'è giusto, di fare il nostro dovere ma soprattutto di divertirci e così scoprivamo - quasi senza accorgercene e senza volerlo, e dunque tanto più intensamente - la bellezza di certe pagine di poesia, il significato della storia, l'affascinante realtà del mondo afferrata dalle scienze. Un giovane che non sia uno sgobbone giustamente si infischia, a priori, della storia dell'epica greca, ma poi scopre la bellezza di Elena o il furore di Aiace, restandone segnato per sempre, e capisce che è necessario e affascinante studiare l'epica greca; ciò accade o può accadere con ogni ambito del sapere. E naturalmente si scopre e si ama la bellezza di Elena, imparando magari pure quei versi a memoria, continuando a far chiasso, a flirtare fra i banchi, a passarsi di nascosto i temi, ridendo dei professori ingannati, ma senza arrogante protervia bensì con affetto, rispettandoli e riconoscendo la loro autorevolezza. Imparare a ridere di ciò che si ama e si rispetta e a rispettare e amare con umiltà

ciò di cui affettuosamente si ride è una delle più grandi lezioni di amore e di libertà.

Lo stesso vale per le gite scolastiche, di cui hanno recentemente parlato sul Corriere Ernesto Galli della Loggia e Giovanni Pacchiano, sottolineando molto giustamente l'opportunità di far conoscere agli studenti, senza manie esterofile, anzitutto il nostro Paese - la bella Italia, la sua incredibile ricchezza culturale e la sua unità nella varietà, livorosamente negata dai beceri particolarismi locali - e mettendo pure in evidenza una crescente ignoranza o indifferenza dei giovani rispetto a tale ricchezza. Anche le gite scolastiche, preziose per la formazione, non vanno proposte come un nobile indottrinamento. Si va in gita con i compagni e compagne di classe anzitutto per stare insieme, spassarsela, far onestamente bisboccia, andare a zonzo. Le città, i palazzi, i monumenti, le chiese, i musei sono lo sfondo, il paesaggio di quel lieto e sanguigno vagabondare. Come in un romanzo o in un film, quello sfondo non costituisce, all'inizio, l'interesse primario; un ragazzo non va a vedere un western per la poesia delle praterie. Ma quello sfondo e quel paesaggio, anche se incontrati quasi per caso, possono diventare i veri protagonisti, il più appassionato oggetto d'interesse, così come in un grande western può accadere di distrarsi dai pistoleros perché presi dall'incanto della pianura senza fine.

E così in una gita scolastica palazzi, chiese e musei, che all'inizio sono forse solo la cornice di una festosa gazzarra, si imprimono nella mente, anche perché legati a quelle felici ore scioperate, e vi rimangono come un patrimonio culturale acquisito per sempre. Quando sono andato in gita scolastica a Mantova, Genova, Torino o Vienna non vi sono certo andato per vedere il Palazzo Bianco o la Hofburg bensì per passare cinque giorni in combriccola ma in quei giorni ho finito per scoprire, senza propormelo esplicitamente, momenti d'arte e di civiltà che non ho dimenticato più e ai quali più tardi sono ritornato anche grazie a quelle prime fondanti impressioni. In una gita scolastica si possono certo fare pure scoperte impreviste. Nelle vacanze di Pasqua del '56, in seconda liceo, sono andato con la mia scuola in gita a Genova e a Torino. Per fare uno scherzo, avevo incaricato un amico rimasto a casa di spedire a Genova, all'insegnante che ci accompagnava, un telegramma - con la firma di un inesistente funzionario del Turismo Scolastico - che diceva: «Ottenuto permesso visita Porto mezzo motoscafi Marina Militare. Trovarsi venerdì ore 11 alla Capitaneria di Porto di Genova. Cordialità». Arrivati alla sera di giovedì a Genova trovammo il telegramma, che imbestialì il nostro insegnante, perché sconvolgeva i programmi previsti, e lo indusse a espressioni poco lusinghiere per l'inopinata iniziativa del Turismo Scolastico di Trieste. Comunque decise che dovevamo andare a quell'appuntamento, perché - mi diceva, quando io gli osservavo che non avevamo alcun titolo per farci dare quei motoscafi - «il telegramma è un documento ufficiale, imbecille!». Il venerdì, sotto una pioggia torrenziale, ci recammo, insegnanti e studenti, alla Capitaneria di Porto di Genova, dove le autorità competenti mandarono per un paio d'ore i nostri professori da un ufficio all'altro finché, timorose di aver magari fatto quella promessa a qualcuno e di essersene dimenticate, ci misero a disposizione due motoscafi con alcuni marinai, che ci portarono in giro per il porto nero di pioggia. Così scoprii, grazie a una gita scolastica, la friabilità della burocrazia e dello Stato italiano; un'esperienza culturale non meno rilevante della visita a un museo e che basta a giustificare una gita scolastica.

email di CLAUDIO BALDUCCI sul pezzo di Magris inviato da Bagni per la seconda volta

Avevo rinunciato a fare un commento la prima volta. Poiché lo riproponi, lo faccio ora.

Il pezzo di Magris non mi è piaciuto. L'impressione è che cerchi di disegnare una figura di studente che concilia l'inconciliabile e che, comunque, non ha niente a che fare con la realtà.

Uno studente che non sia uno sgobbone, che faccia chiasso, che flirti fra i banchi, che passi i temi, che rida dei professori - Magris accetta tutto ciò che deve essere accettato della figura stereotipata dello

studente e lo vuol conciliare con la conservazione dell'affetto, del rispetto dell'autorevolezza e, soprattutto, sappia apprezzare l'epica greca.

Non c'è nessuna relazione con la realtà, nessuna relazione con il possibile, solo una ingenuità fanciullesca di colui che cerca di essere tenero con se stesso e di conciliare il se stesso del passato con il se stesso del presente, nel modo più conciliante possibile.

Le gite: niente manie esterofile. L'Italia è molto bella. Il che vuol dire, facciamo solo viaggi in Italia. Fino a quando? Finché non si siano viste tutte le sue bellezze? Ha una fine tutto ciò?

La scelta dell'estero è la scelta dell'incontro della diversità, in quanto tale non c'è niente da esaurire 'prima'.. E, comunque, anche qui, ciò che mi sembra infastidirmi di più è lo sforzo di voler apparire per forza comprensivo nei confronti dei ragazzi, ragazzi, che vanno per far bisboccia, per spassarsela, sapendo che tanto qualcosa resterà.

L'epica greca non sta più da nessuna parte, non fa più parte del sentimento generale, ci sono nuovi miti: c'è Thor, c'è l'universo nordico, c'è la mitologia muscolare dei video giochi, dei fumetti e dei cartoni animati. L'epica greca non entrerà più da nessuna parte come sottofondo dell'immaginario dei nostri studenti - è del tutto finito il mondo Mediterraneo. E anche l'arte europea è finita - malgrado i musei - anzi in gran parte a causa dei musei.

I sogni di Magris non rappresentano nulla all'infuori della sua tenerezza di fanciullino che cerca di recuperare se stesso.

risposta di BAGNI a BALDUCCI

È sicuramente vero che c'è molta nostalgia nell'articolo di Magris, ed anche che l'epica antica è piuttosto andata, irrecuperabile (anche se di eroi epici qualcosa rimane e circola sempre, basta pensare a Che Guevara). Vero anche che visitare l'Italia non mi sembra così fondamentale (per quanto "il diverso" ormai lo si incontra probabilmente più sotto casa che a Parigi o Londra...). Però mi stupisce la tua reazione riguardo l'immagine proposta degli studenti: se non possiamo pensare - o almeno sperare - che "leggerezza" di comportamenti giovanili, di gruppo o individuali, a scuola o fuori (in gita ad esempio) e possibili apprendimenti, seri e magari anche un po' appassionati, possano intrecciarsi in qualche misura - perlomeno appartenere allo stesso contesto, di gruppo o addirittura comunità -, mi pare che siamo messi malissimo; che cosa ci rimane? solo il cupo studio alimentato dal senso del dovere (per quei pochi che ancora lo sentono verso la scuola: più o meno quanti amano perduto l'epica greca) e la superficialità - più che leggerezza - degli altri... Io sono per un ottimismo in un certo senso "programmatico": se si creano contesti non follemente lontani dalla vita (non incapaci di incrociare qualche interesse, passione vera, scoperta - che capita di fare nella vita vera, appunto) e non piattamente uguali alla banalità deprimente della vita di massa, ai comportamenti sociali diffusi (da puro contenitore sociale, al massimo socializzante - ma i contenitori puri non socializzano nemmeno, hanno bisogno comunque di un po' di altro senso), continuo ad essere convinto che lampadine si accendono, in mezzo ai normali casini - che fanno parte del gioco a meno che non si giochi da soli (in questo mi sembra che abbia ragione Magris) - e illuminano qualcosa in giro. Certo, che cosa non lo so benissimo, però non è mica necessario sapere tutto...

Ti ringrazio della risposta,

risposta di NARO a BALDUCCI

Non riesco a mandare ciò che scrivo a più di una persona (i miei rapporti con il computer sono noti!) e quindi prego Andrea di farlo in mia vece. Ho letto l'articolo di Magris e poi anche la risposta di

Claudio. Il primo mi ha entusiasmato e ovviamente non condivido la seconda. Penso che la scuola possa essere gioco e piacere, esattamente quello che provavo io (noi?) al liceo e che questo significhi anche imparare e non necessariamente vivere di goliardie. Che si tratti di etica greca o di poesie postmoderne non cambia la sostanza. Ho fatto qualche lezione su Kafka nella quinta che Andrea conosce bene (anche a livello di motivazione) scontrandomi intanto con le difficoltà di una lingua che loro conoscono poco. Ci ho giocato, ho cercato di comunicare la mia passione, il mio entusiasmo, di denudare l'anima di un personaggio complesso e difficile, presentandolo come una persona con le sue angosce, così vicine alle loro, alle nostre. Ho sminuito Kafka perchè l'ho messo in relazione con le loro problematiche? Perchè inizialmente ho sdrammatizzato, per poi 'entrare dentro'?. Alla fine mi sono trovata di fronte 23 ragazzi silenziosi e attenti che ponevano domande e si guardavano dentro, che leggevano i suoi Diari e i suoi racconti, per il gusto di farlo. A me è sembrato tanto, mi è sembrato il mio obiettivo e ne sono stata felice. E tutto questo in quell'atmosfera informale e giocosa di cui parlava Magris. Perchè no? Perchè lo studio, il sapere non può essere divertimento?

E ancora sulle gite. Italia, estero, non credo fosse quello che Magris intendesse sottolineare, bensì il bisogno di socializzare, di stare insieme, fra loro e con noi. Mi dispiace, ma sono assolutamente d'accordo. Palazzi e musei vengono dopo e nella famosa 'misura in cui'. E non sarebbe poi male riscoprire lo stare insieme senza per forza cercarlo lontano da.. La diversità, l'incontro con l'Altro avviene anche a Roma, se c'è il tempo e il modo per farlo.

In conclusione ribadisco quanto una volta già comunicato ad Andrea: creiamo un'aula con cuscini azzurri e luci soffuse, sdraiamoci e leggiamo Montale: non sarà poi così 'palloso'! Insomma sono per la tenda globale.

antonella

Balducci: ancora su Magris

Rispondo ad Andrea per rispondere ad Andrea e ad Antonella.

La scuola può essere 'gioco e piacere'? (Antonella)

oppure: 'possiamo sperare che leggerezza di comportamenti giovanili e possibili apprendimenti seri possano intrecciarsi'? (Andrea)

Quello che è stato colto del mio intervento è la negazione del 'piacere', della 'leggerezza dei comportamenti', oppure del possibile intreccio fra i due aspetti.

Non nego la speranza, né la possibilità, e neanche intendevo questo.

Però il fatto che questo è il modo in cui sono stato letto mi fa scoprire improvvisamente che spiegare ciò che intendevo richiederebbe un approfondimento che coglie me stesso per primo di sorpresa, e che mi lascia nel dubbio riguardo alla mia capacità di saper esprimere esattamente il mio intendimento.

Dovrei chiarire due cose:

una relativa a ciò che effettivamente mi ha infastidito di Magris l'altra relativa a ciò che resta del lavoro dell'insegnante al di là di Magris.

Ciò che mi ha infastidito è sicuramente la riproposizione di un modello che, da una parte, non mi è appartenuto - c'è indubbiamente un aspetto personale nella cosa (non vengo da una famiglia borghese, acculturata, agiata); e, dall'altra tale modello non mi sembra in circolazione oggi, né in grado di tornare ad esserlo.

Dire questo non vuol dire negare la possibilità dell'intreccio di cui sopra, non è l'intreccio che metto in discussione, è il modello che dovrebbe intrecciare piacere e serietà - il modello culturale specifico proposto da Magris.

Quando dicevo che la mitologia classica era finita volevo dire che quella capacità di attrazione del modello classico è oggi irrecuperabile.

Non intendo neanche dire che tale irrecuperabilità debba essere considerata desiderabile, né che essa sia desiderabile per me. Dico semplicemente che tale irrecuperabilità sta al di là del desiderio, è nelle cose, è nel cambiamento del paradigma culturale che si è imposto.

Non voglio neanche dire, infine, che oggi non esiste alcuna mitologia, o produzione mitologica, voglio semplicemente dire che 'quella' mitologia - quella mitologia che ci legava al nostro passato, che ci poneva al centro della concezione universale della cultura, che rappresentava la profondità del passato e la vicinanza tangibile delle cose che ci circondano (palazzi, paesi, arte, ritornelli, il suono della nostra lingua) e, insieme, il modello che continuava a proiettarsi nel futuro, che costituiva l'organicità della nostra collocazione nell'universo - quella mitologia è stata spazzata via dalla ricerca frammentaria di mille altre mitologie esotiche e anche esse fondamentalmente ridotte a detriti, spazzate via come sono dalla vera nuova epica western americana, della nuova frontiera, e dalle mille altre divinizzazioni popolari che vanno dal rock al liquido amniotico e onnipresente del sottofondo pubblicitario.

Magris propone un modello e lo propone come se dicesse: ecco la soluzione, basta ricercare questa cosa, questa cosa ci avvicina ai ragazzi e non nega la cultura, la vera cultura degna di essere appresa.

Io ho letto in questo sua proposizione di quel modello la sua mancanza di lettura della realtà, l'assenza di ricerca della comprensione di ciò che si sta muovendo, lo sforzo di cercar di capire quale nuova cultura tende a prendere forma dal contesto vitale dei ragazzi e il tentativo di colmare questa lontananza in maniera opportunistica, facendo capire di accettare la lontananza dei ragazzi come se questa fosse connaturata ai ragazzi e fosse comunque compatibile con quella cultura posta come unico orizzonte.

Cosa resta al di là di Magris del lavoro dell'insegnante?

La seriosità non è ciò che perseguiamo. La seriosità è la definitiva lontananza dell'attività mentale umana dalla vita. Essa è inevitabilmente ciò che viene prodotto con le migliori intenzioni quando si vogliono imporre dei modelli che non danno forma a ciò che nella vita si muove - dal mio punto di vista questo è esattamente ciò che l'atteggiamento di Magris può produrre in una delle nostre scuole.

La ricerca culturale non può essere altro che il collegamento del cielo e della terra, del passato e del futuro, la ricollocazione dell'uomo nell'universo, e la proposta culturale da fare ai giovani non può essere altro che questo e non può essere niente meno della percezione di questo.

Se questo non lo percepiamo noi, noi non possiamo far altro che cercarlo, senza presumere di trovarlo in un modello che nessuno sente più e tentare di spacciarlo per buono con colpi di opportunismo spicciolo.

un saluto

CIRRI 7-3-00

Ragazzi, State facendo il possibile per rendermi amaro il mio imminente abbandono dell'insegnamento. Proprio nell'ultimo anno mi ritrovo nella scuola dove fra docenti di varia estrazione si dibatte con reale amore delle idee e grande amicizia. L'ho cercata per trent'anni e ora...La soddisfazione che ci sia, e che dunque è possibile, consideratela mia personale, entusiasmante rivincita.

Aperto l'emaglio per dirvi quanto Magris m'aveva fatto gorgogliare dentro vedo rovesciarmi addosso i due interventi incrociati di Antonella e Claudio, sicché... e' si farà l'una anc'oggi!

Volevo postillarmi Nazismo e classe operaia '33-'93, intrigante volumetto prestatomi da Andrea, ed eccomi qui a farmi fumare le consumate e assai poco bronzee meningi... Per di più schiacciato fra l'uscio degli illuministi e il muro del pragmatico (largamente approssimando). Oportet però evitare personalizzazioni. Lucia propende per gli illuministi, - con muy juicio, per vero, - e trova Claudio, udite, udite, troppo tagliente. Mi sono riletto allora quelli e questo e ora dico la mia..

La vera perfezione nasce quasi sempre dal casuale equilibrio di tante disarmonie. Magris ha completato ormai la sua metamorfosi in saggista mitteleuropeo. Nel suo testo c'è tutto il gusto dei mezzi toni e della malinconia del tempo che passa di cui gronda quella cultura. Lui che proprio ci ha insegnato come sotto la panna montata dei valzer nient'altro si nascondesse che l'angoscia della morte. Chi ha dovuto fare un esame su Hofmannsthal se ne accorge subito. Chi scrive è un secondoliceale '54 e dunque coglie benissimo gli umori del secondoliceale '56. Il quale dimentica, in primo luogo, la nostra educazione storicistica, vera almeno quanto i suoi ricordi. Dimentica le Esperienze pastorali di don Milani, 1957; il luglio '60, quando la Celere sparò a Reggio Emilia e in Sicilia e caricò, a cavallo, a Porta S. Paolo. Pare non rendersi conto della conoscenza dei *Quaderni dal carcere*, affermatasi in quegli anni - in cui raccomando tutti voi di andare a leggersi il *Per la ricerca d'un principio educativo* - sembra ignorare l'edizione Feltrinelli dell'Opera omnia di Salvemini, 1961 e ss., e giù giù la *Lettera una professoressa* e *L'obbedienza non è più una virtù*, '63-'66. Pare scordare Benno Ohnesorg, studente padre d'una bambina, trucidato a sangue freddo dalla polizia berlinese, Pasqua '66. Quegli anni dovevano trasformare la scuola per forza, soprattutto i liceali cinquantaquattrenni decisi a diventare prof. Come? Far sì che lo Stato democratico e repubblicano premesse su tutta la massa scolare per far emergere "*quei cinquanta studiosi di gran nerbo dei quali una nazione ha bisogno a ogni generazione*" (Gramsci); di non lasciare "*che le élites dirigenti si formassero nelle scuole dei clericali*", per natura antistatuali, (ancora lui e chi scrive); di "*rompere con la cultura folclorica arretrata del milieu circostante*" e di "*mettere ogni, ogni cittadino, in grado di dirigere o di controllare chi dirige*".

Dunque cultura critica. Come criticherai mai tuttavia ciò che non hai smontato e rimontato, colto nel suo meccanismo? Come senza essere abituato, - come si respira - a sceverare, riorganizzare, sintetizzare? Chi mai, di noi, s'è servito del sistema completo della coniugazione greca per qualcosa? Esserci spaccato su il cervello però ci ha regalato un'elasticità e una capacità di coordinamento ineguagliabili. Direi lo stesso per le matematiche e le scienze economiche. Ecco come cose apparentemente inservibili per la vita, diventarono strumento essenziale per la sua comprensione e il suo padroneggiamento. Il problema resta dunque il solito, e Andrea me l'avrà sentito dire fin troppe volte: nozioni molte, senza nozionismo, che facciano da base alla comprensione. Intuitiva, se si vuole.

Il vostro secondoliceale '54, messo a capire Hegel su cuscini comodi e luci soffuse avrebbe cercato di appoggiare il suo braccio con la maggiore disinvoltura possibile sul fianco dell'Adriana o dell'Annapaola o della Marcella, con quel po' po' di davanzali, e tenercelo più che poteva, - infischiandosi a tutt'uomo del movimento triadico della dialettica. Cosa c'entrasse il fianco della Marcella, che da parte sua non si tirava certo indietro, gli avrebbe vietato per sempre la comprensione dell'ideologia prussiana. Almeno avrebbe giustificato le bocciature in filosofia del diritto e Istituzioni di diritto pubblico, puntualmente intervenute poco dopo!

Non trovo poi in Magris, come dire, la “contestualizzazione”. Abbiamo a che fare con ragazzotti e ragazzine francamente sprovviste di babbi che leggono greco per diletto e di madri insegnanti. Mi viene in mente il gelido giudizio di Eugenio Garin sui moti studenteschi '64 e '66: “*questi giovani di famiglia facoltosa, che vengono a impedire il funzionamento dell’Università in Kawasaki... Contestano il sistema, perché sanno di poterci rientrare quando vogliono...*”. Basterebbe scorrere la lista degli accademici di oggi per avere i brividi. Oggi abbiamo una gioventù fisicamente splendida, sana e ben nutrita, ma anche profondamente imbevuta d’ogni strumento “folclorico”, e d’una ideologia sul “vivere piacevolmente”, sul bere tè e mangiarci panini in faccia, sull’idea che ostacoli e fatiche siano invenzioni sadiche di noi vecchi barbogi, anziché dati perenni dell’esistenza, necessari a raggiungere, reggendovi e superandoli, stima e fiducia in se stessi. Che sia per noi un dover partire dalle loro angosce e dal loro mondo è fuor di dubbio – Andrea è particolarmente sensibile su questo punto, - ma io credo non certo per lasciarveli.

I secondoliceali '54 non stimavano i professori, erano tutt’altro che entusiasti della scuola, si arrangiavano nei compiti, ma spesso, nei pomeriggi vuoti e senza nessuna attività extracurricolare, senza sport e senza scambi con l’estero discutevano della pura visibilità del Marangoni, se la guerra di Crimea era stata scelta da statista, se a Teano Garibaldi aveva tradito la rivoluzione popolare o aveva capito i rapporti di forza. Ma appena poterono scoprirono l’Europa in autostop e si innamorarono di Parigi e del moderno razionalismo svedese di Stoccolma, ricevendone l’impressione di averli sempre conosciuti. E conoscevano a menadito ma sì, tutti i cespugli della collina coperta di pini, dove ora troneggia il Palazzo dello sport dell’EUR – e il mare di Castelfusano brillava di lapislazzulo, laggiù in fondo ,in quei sabati di maggio romani – tuttavia imparavano la vita affettiva anche in compagnia di Catullo e Heine; la bellezza della natura accanto a Pascoli, e il dolore e il silenzio dell’esistenza con Leopardi e Montale. Chi li ricorderà ai nostri ragazzi, una volta che ne li abbiamo privati? Saranno proficuamente sostituiti dallo stare-insieme, accapigliandosi sui Litfiba? Per dirla alla giornalistica, io non credo che si rinnovi la loro educazione sostituendo quei grandi con Vasco Rossi e Vinicious de Moraes. A andar bene. E lasciandoli credere che questi siano maestri di vita. Lo sport l’abbiamo fatto, e meglio, anche in seguito, dopo averci dovuto rinunciare a causa della ferocia col quale l’insegnante di chimica conduceva le sue interrogazioni trimestrali: una sola, a oltranza fino al primo errore.

Andrea e Antonella mi chiederanno quanta di quella chimica io abbia imparato. Cancellata per la vita, naturalmente, e avrei dato le dimissioni da prof se fossi ricorso a quei sistemi. Ma quasi nessuno boccio, e averlo incastrato, quell’imbecille, - che era naturalmente neo-fascista, - ci rese democratici per la vita, e dei brillantissimi studenti in molte delle altre materie. In trent’anni io questo dilemma l’ho sofferto senza riuscire a liberarmene. Vi auguro di trovare una soluzione. Essa serva, però, a qualcosa di più che a rievocare, con affettuosa malinconia, una gita nel porto di Genova sotto la pioggia, che insegnò, parole di Magris, l’inefficienza dello Stato italiano. Un ottimo argomento a favore delle gite scolastiche, non c’è che dire... Quei figli di gente che leggeva il greco per diletto se la sono cavata ugualmente, anche se mi piacerebbe sapere la fine di coloro, i più, che non erano nati... Magris. I nostri, cosa ricorderanno, quando l’incapacità a esprimersi con precisione, a organizzare con sintesi, a usare linguaggi appropriati alla materia li priverà non solo del successo professionale, che sarebbe quasi la loro salvezza, ma della possibilità di avere una vita vivificata dalla cultura, dal patrimonio intellettuale del passato? Del quale ignoreranno l’esistenza e a cui pertanto non sentiranno nemmeno il bisogno di ricorrere? Anziché crescere come persone resteranno impantanati nei proverbi e nei valori folclorici in cui si trovano.

Magris dice, ora, di rispettare i nostri insegnanti freddi, senza calore e senza comunicativa. I nostri ci riconosceranno invece tutte le belle qualità contrarie, ma: ripenseranno a noi con gratitudine e con rispetto? Vi auguro, ma di cuore, che non vi rimproverino di averli ingannati e , in sostanza, traditi.

Endre.

BAGNI 7-3-00

Cari colleghi, (mi sembra non poco buffo scrivere a tutti così, come non ci vedessimo tutti i giorni, fino quasi a non poterne più... ma forse vuol dire che uno spazio di scrittura è cosa diversa dagli incontri del mattino e magari ce n'è bisogno, visto che alcuni - io compreso - scrivono tanto).

Avevo risposto solo a Claudio sul pezzo di Magris perché avevo capito che lui avesse risposto solo a me. Ora la risposta fluviale, autobiografica e semplicemente splendida di Enrico riapre tutto il discorso e richiederebbe una riflessione più distesa di quella che posso fare io (peraltro abbiamo avuto già un carteggio "di carta", senza emagli, a suo tempo con Enrico, di cui sono stato molto felice, ma che non è il caso di ripetere credo). Qual è il punto? siamo tutti d'accordo credo (almeno io lo sono con Claudio e Enre) che il ricordo di Magris è ricordo andato - da me anche poco condiviso, perché nemmeno io ho fatto il classico, niente faticoso-entusiasmante studio sul greco, niente discussioni sull'epica: io tutt'al più discutevo di marxismo e Fiorentina (oltre che di ragazze, rigorosamente mancanti - di epico c'era la ricerca collettiva).

Il punto è che Magris propone un leggero intreccio di cultura e gruppo giovanile (che lui rappresenta in quella forma nostalgica che sappiamo); non esiste più quello, né quella cultura né quella goliardia (tutt'altro che simpatica peraltro, entrambe abbastanza elitarie), ma si può fare scuola oggi senza quella partecipazione? Antonella ci crede (e anch'io), Enrico dice che costruirsi strumenti culturali - di liberazione e di civiltà - è fatica e lavoro duro, appassionato: oggi si appassionano solo a masticare panini (ma - detto per inciso - non mi sembra che bevano molto tè, almeno con i panini: poi il tè è pratica lenta, troppo poco postmoderna). La mia domanda è: crescere come consapevolezza di sé e sapere è possibile solo e per tutti a partire dallo slancio etico contro un ostacolo da superare, contro un'esclusione politica da battere? o per qualcuno funzionano altre vie (adesso, nella scuola di oggi, ma ho il sospetto anche prima: non va dimenticato che nelle scuole che ricorda Enrico ci arrivavano in pochi, e i pochi del popolo selezionati da una cultura e probabilmente un'etica alte, almeno come bisogno).

Seconda questione: se costruirsi il sapere come duro superamento dell'ostacolo, sfida con l'insegnante e la società ingiuste, non funzionasse più, perché la collettività "popolare" si è omologata alla borghesia ed è diventata plebe che sogna una ricreazione infinita (e non siamo certo lontanissimi dalla realtà); se non sono più disponibili i mondi giovanili a quella lettura del sapere e dell'apprendimento, che fare per noi insegnanti nella società di oggi?

Enre va in pensione, anche se dice che gli dispiace (ma non credo che gli dispiaccia per i risultati che gli arrivano dai ragazzi e dalle ragazze; magari gli dispiace un po' per noi - che rimaniamo - e perché è persona gentile nell'anima, non veramente rassegnata), ma noi che appunto restiamo possiamo leggere la realtà dei nostri ragazzi così? chiedere a tutti oggi le stesse cose che ha vissuto Enre (allora bizzarramente il suo atteggiamento mi sembra uguale e contrario - cioè negativo piuttosto che ottimista - rispetto a quello di Magris: entrambi nostalgici, fra nostalgia languida mitteleuropea e amara donmilaniana...)? Peraltro sarebbe interessante capire quanto delle nostre esperienze biografiche (più che delle nostre "idee") intervenga a strutturare il rapporto che abbiamo con gli altri, col mondo, con i giovani di oggi (ai quali mi pare che tutti chiediamo un po' di ripetere la nostra adolescenza, forse per ridarle un valore). Insomma io ho già detto che continuo a credere che non siano tutti neo-marziani (certo non neo-marxisti) i ragazzi con cui lavoriamo. Che per altre vie dalle nostre (ma le mie sono state diversissime da quelle di Enrico: molto fondate sul mito sessantottesco del desiderio, del piacere, della libertà e dell'antiautoritarismo come motore di crescita e conflitto - eppure prego tutti di credere che mi sembra adesso di non avere fatto quasi altro che studiare e impegnarmi in qualche modo per o contro qualcosa nella mia poco eroica vita: voglio dire che tante forse possono essere le spinte all'impegno e al lavoro: magari anche la spalla o il fianco di qualche amica dal corpo celeste), insomma credo che per altri percorsi una ricerca vera, appassionata, scoperte di sapere, crescita di sé e di conoscenza del mondo, siano possibili anche oggi, in questo squallore

postpasoliniano (ma poi in questo ipermercato del mondo che cosa dovremmo aspettarci, la giovane classe operaia stile Porto Marghera anni70 ?). Comunque questi altri percorsi penso siano da cercare, cioè da credere possibili - altrimenti da depressi si può trasmettere solo depressione. O rabbia (altra faccia della depressione). Poi in pensione non ci lasciano più andare, dunque conviene continuare a cercare.

Un abbraccio a tutti, andrea.

PERACCO 7-3

In linea di massima a mio avviso è positiva l'immagine della scuola così delineata da Magris e certamente a quel modello si dovrebbe tendere (o quanto meno non ne darei una lettura così negativa, come quella che emerge dalle risposte di Claudio), senza con questo voler considerare la scuola come un semplice "calderone" di esperienze varie o senza sostenere che comunque un po' d'indulgenza ci vuole, "perchè siamo stati tutti ragazzi" (ma non credo che l'autore intendesse dire questo); caso mai è un po' difficile pensare ad un'amicizia tra insegnanti e studenti. Piuttosto per realizzare quel tipo di rapporto tra docenti da un lato e studenti dall'altro, dove anche il riso ed il gioco si inseriscano positivamente nel contesto scolastico, senza che si cada nel permissivismo e nel "buonismo", è necessario che siano presenti alcune condizioni; bisogna infatti che i ragazzi acquisiscano prima di tutto un certo senso di responsabilità e consapevolezza degli obiettivi fondamentali della scuola e dell'importanza della scuola per la loro formazione. Il problema infatti, soprattutto quando si lavora in classi numerose e difficili da "governare", è sempre quello di riuscire a promuovere un certo equilibrio tra lo "star bene a scuola" (per usare un'espressione che piace anche alla nostra collega Ocone) e l'impegno costante nello studio a casa e nel lavoro in classe. E gli insegnanti devono sempre richiedere questo impegno agli studenti, anche a costo di apparire talvolta noiosi (come minimo), soprattutto poi quando si avverte che i comportamenti di alcuni studenti lasciano a desiderare. Tuttavia anche la battuta o lo scherzo talora contribuiscono a sdrammatizzare o a diminuire la tensione che talora si genera durante l'ora di lezione.

Quanto alle gite, penso anch'io che bisognerebbe tornare a valorizzare di più le gite in località italiane.

Sapete piuttosto cosa ho notato, a proposito di comportamenti degli studenti? La prospettiva del nuovo tipo di esame mi pare che in generale abbia modificato in senso positivo gli atteggiamenti degli studenti di quinta (chi frequenta le classi precedenti invece non si è ancora reso conto della portata della riforma). A parte le critiche che sotto vari profili si possono muovere al nuovo tipo di esame, a me pare che non sarebbe poi tanto male se i ragazzi alla fine di ogni anno, magari fin dalla prima, fossero tenuti a sostenere un esame di un certo impegno. Forse durante l'anno tante persone si applicherebbero di più senza vivere più nella speranza della promozione per la clemenza del Consiglio, magari con 3 o 4 debiti; e anche la preparazione al nuovo esame di stato si svolgerebbe in modo più graduale.

Vi saluto, sperando di aver positivamente contribuito allo sviluppo di questo "emaliano" dibattito!

Naturalmente sono molto graditi ulteriori interventi.

Marcello

NARO 9-3

Il dibattito sembra essersi allargato a macchia d'olio e mi sembra bellissimo. Già questa mi pare essere una risposta implicita e profonda alle nostre domande di base. Intanto, almeno, anche noi

facciamo 'cultura' 'ricerca', giocando con i tasti del computer e, in modo assai intenso secondo me, con il nostro piacere di comunicare, socializzare, far nascere o crescere amicizia.

Quando Andrea parla di leggerezza io non capisco superficialità, niente panini o tè, nemmeno Vasco Rossi o i Litfiba (almeno non nell'accezione intesa da Enrico). Per me la leggerezza è la capacità di provare e dare piacere nel fare cose che il pregiudizio comune definisce 'pesanti'. La letteratura, la filosofia, la storia. Forse potrebbe essere possibile anche per la chimica (vedi Enrico), non so, non ho le conoscenze per determinarlo, ma credo di sì, tutto sta nella nostra passione, nella nostra volontà di condividere, nella nostra consapevolezza che ciò che insegniamo è bello, piacevole, entusiasmante e poi, magari, anche utile.

Questo mi pare fondamentale e anche irrinunciabile (vero nucleo fondativo) e questo è ciò che a me sembrava importante distillare dall'articolo di Magris: CULTURA NON È PESO; STUDIARE NON È SOFFERENZA; FILOSOFIA NON È SEGHE MENTALI e così via. E dobbiamo comunicare tutto questo rapportandoci - volenti o nolenti - a questo mondo, a questi ragazzi (che poi secondo me più che superficiali o vuoti sono soprattutto soli e privi di un centro) non ripensando al nostro passato per ricercarvi modalità, ma semmai motivazioni stimoli. Anche perché non ci sono soluzioni date, ma, come dice Andrea, percorsi possibili, nei quali però bisogna insistere a credere.

Altrimenti corriamo il rischio di passare il tempo a lamentarci dell'odierna superficialità, demotivando ancor più dei ragazzi a cui la società comunica già a sufficienza la totale inutilità ("non spendibilità") della cultura. Avvicinarsi a loro, sul loro terreno, con una certa umiltà e capacità di autocritica non significa 'mettersi al loro livello' (spesso poi non ci sarebbe nulla di male!), ma portare noi - le nostre esperienze, la nostra vita, i nostri sogni, le nostre speranze - verso di loro.

Mi pare che poi qualcosa nasca sempre e spesso qualcosa di qualità.

P.S. non sono riuscita a fare la lista, Andrea puoi mandare tu agli altri questa mia?

ciao Antonella

Claudio 9-3

Alcune domande per Antonella & Co. Per farle posso partire dalla seguente citazione di Antonella:

>Per me la leggerezza è la capacità di provare e dare piacere nel fare cose che il
>pregiudizio comune definisce 'pesanti'. La letteratura, la filosofia, la storia. Forse potrebbe
>essere possibile anche per la chimica (vedi Enrico), non so, non ho le conoscenze per determinarlo,
>ma credo di sì, tutto sta nella nostra passione, nella nostra volontà di condividere, nella nostra
>consapevolezza che ciò che insegniamo è bello, piacevole, entusiasmante e poi, magari, anche utile.

Le domande sono:

1. cos'è pesante?
2. può il pesante diventare leggero?
oppure: sono invece le cose in sé leggere, e rese pesanti da errori concettuali o atteggiamenti?
3. il piacere consiste nel trasformare (o riportare) il pesante al leggero?
4. è il piacere l'obiettivo principale da perseguire o uno degli obiettivi da perseguire comunque in quanto tale?

Le risposte a tali domande saranno ovviamente e legittimamente varie, ed è proprio questa varietà ineliminabile che sostanzia la libertà d'insegnamento e la libera scelta dei discenti di fronte all'offerta formativa.

Spesso mi sembra di trovarmi di fronte al tentativo di dipingere il modo migliore di stare a scuola, di insegnare, di rapportarsi.

Penso, invece, che il vero obiettivo da perseguire non sia, non debba, e, soprattutto, non possa essere quello di ridurre *ad unum* ogni atteggiamento, ispirazione, vocazione all'insegnamento, perché ognuno risponde a se stesso su questo piano; e, d'altra parte, dall'altra parte, dalla parte degli studenti, esiste una varietà di attese, di predisposizioni, di predilezioni almeno altrettanto numerosa, tanto che sarebbe negativa la riduzione *ad unum*, quand'anche operata sulla base della maggioranza, o della 'stragrande' maggioranza.

Potremmo, per esempio, porci di fronte al seguente quesito: dobbiamo favorire, trascurare o demandare ad altri l'educazione all'eccellenza?

E' finita l'era dello "studio duro e faticosissimo" che ha reso alcuni - pochi - degli epigoni nelle varie culture?

La mia risposta a tale domanda è che questo obiettivo resta da perseguire e, nello stesso tempo, non è massificabile.

Il problema generale, a mio avviso, non è quello di scegliere l'atteggiamento educativo migliore, perché ogni atteggiamento ha in sé un obiettivo reale.

Il problema è che la realtà è frantumata, e quindi devono coesistere vari obiettivi.

L'interrogativo da porsi è come organizzare la diversità, non come far prevalere l'ottimale.

Ho iniziato elencando 4 domande e affermando che le risposte saranno inevitabilmente varie. A titolo meramente esemplificativo, do' schematicamente le mie risposte:

1. cos'è pesante?

fare cultura, cioè entrare nelle viscere della natura, sia essa la terra da arare, i nostri muscoli da esercitare, la scomposizione dell'atomo o il perseguimento dell'espressione del centro dei nostri sentimenti:

2. può il pesante diventare leggero?

Non può. L'INTRODUZIONE al pesante può esser leggera, il rapporto con l'insegnante può stimolare ad affrontare il duro lavoro culturale, ma ogni singolo studente sarà solo davanti all'oggetto culturale e dovrà decidere da solo di attraversarne la durezza.

3. il piacere consiste nel trasformare il pesante in leggero?

No, sta nell'aver raggiunto la determinazione di attraversare il pesante e nel farlo.

4. è il piacere l'obiettivo principale da perseguire?

No, il piacere è un by-product che si raggiunge quanto meno si persegue.

Io perseguo ciò che ritengo giusto. In questo perseguimento posso trovare il piacere o il dolore, ma nessuno dei due è il mio obiettivo. Essi sono dei semplici effetti dell'incontro contingente con la realtà, sempre sorprendenti, sempre inattesi.

Un saluto

BAGNI 12-3

Trovo degli slittamenti di senso e delle strane contraddizioni nell'ultima parte del tuo messaggio, nelle "risposte" che ti dai alle domande sollevate. Almeno a me sembrano contraddizioni. Ecco: 1. cos'è pesante? Fare cultura, cioè entrare nelle viscere della natura, sia essa la terra da arare, i nostri muscoli da esercitare, la scomposizione dell'atomo o il perseguimento dell'espressione del centro dei nostri sentimenti: Pesante qui è sinonimo di impegnativo, di non facile e non superficiale (e tutti siamo per una scuola pesante, così intesa) - ma era questo il senso in cui usava il termine Antonella? non mi pare; mi pare lei lo usasse nel senso di noioso, solo faticoso e privo di senso profondo. 2. può il pesante diventare leggero? Non può. L'INTRODUZIONE al pesante può essere leggera, il rapporto con l'insegnante può stimolare ad affrontare il duro lavoro culturale, ma ogni singolo studente sarà solo davanti all'oggetto culturale e dovrà decidere da solo di attraversarne la durezza. Il pesante resta indubbiamente pesante - nel senso di prima, di impegnativo e non facile - ma non mi pare che qualcuno lo volesse far diventare leggero, casomai significativo, appassionante, dotato di senso per chi apprende. E perché l'introduzione dovrebbe essere "leggera"? Casomai sarà stimolante, appunto, capace di interessare: non la definirei leggera. 3. il piacere consiste nel trasformare il pesante in leggero? No, sta nell'aver raggiunto la determinazione di attraversare il pesante e nel farlo. Questa mi sembra la parte del ragionamento più interessante e significativa, e siamo anche d'accordo, credo: decidere di "attraversare il pesante", cioè di studiare, e farlo, può essere piacevole. E anche: ridurre la cultura a facile intrattenimento, trasformare il pesante in leggero, può non essere affatto piacevole: ciò che è leggero (nel senso di facile e superficiale) può non dare alcun piacere, anzi risultare perfino noioso - basta pensare ai ragazzi durante non pochi momenti di "libertà" ultravuota delle "nostre" occupazioni... Secondo me, nel ragionamento di Antonella, leggerezza andava inteso nel senso calviniano (di Italo, non calvinista), cioè come qualcosa di molto vicino al piacere di cui scrivi. 4. è il piacere l'obiettivo principale da perseguire? No, il piacere è un by-product che si raggiunge quanto meno si persegue. Io perseguo ciò che ritengo giusto. In questo perseguimento posso trovare il piacere o il dolore, ma nessuno dei due è il mio obiettivo. Essi sono dei semplici effetti dell'incontro contingente con la realtà, sempre sorprendenti, sempre inattesi. Qui mi pare sia la contraddizione più strana: se il piacere è quella cosa descritta prima da te (in un modo che mi piace molto), determinazione della ricerca culturale, dunque impegno, studio (certo motivato, cioè sentito con piacere) perché mai dovrebbe essere ridotto ad incontro contingente, conseguenza o "effetto" di altro - non stava addirittura prima, nella decisione (e poi nella pratica) di provarsi? perché non dovrebbe essere qualcosa su cui lavorare per la scuola e gli insegnanti (non un obiettivo a sé certo, se è legato alla motivazione personale all'apprendimento, su questo sono d'accordo con te: è una forma dell'apprendimento, qualunque sia l'insegnante e il metodo d'insegnamento) - e fermo restando che certo non sempre ci riusciremo (è anche largamente imprevedibile quanto e quando ci riusciremo...) ? che vuol dire perseguire quello che si ritiene giusto : piacere non era proprio trovare la determinazione-per e farlo? non era in fondo proprio scoprire quello che è giusto e sentirlo come cosa non "leggera" ma importante, significativa, ricca di senso: piacevole da attraversare appunto. Insomma mi pare ci sia un po' di confusione nell'uso di questi termini. E poi basta guardare dei bambini giocare per vedere che la loro leggerezza è un impegno molto serio, una specie di lavoro perfino: costa un bel po' di rigore, di regole, e "faticosa" immaginazione. Per questo si divertono... Alla fine insomma la domanda è: l'etica, la ricerca del giusto, sta fuori di ogni possibile "piacere" (nel senso che sarà solo "doverismo", messaggio altrui "d'autorità") ed è il nostro obiettivo (ma forse sarebbe più esatto dire, il pre-requisito che chiediamo) - e allora tutto il tuo discorso sul piacere non capisco che fine faccia - oppure abbiamo qualche speranza in più di intrecciare motivazione e impegno, fatica e significato, anche in questi brutti tempi? Un abbraccio, andrea. PS: invio solo a te questo messaggio perché in realtà temo sempre altrimenti di inviarlo anche a chi non interessa molto (che magari si sente un po' "invaso"). Lascio a te il giudizio se farlo circolare a tutti oppure no (così ti lascio anche la responsabilità dell'"invasione" ...).

BALDUCCI 13-3

cari 'scholastici',

Andrea mi dà la responsabilità di inviare il suo messaggio che mi sembra troppo interessante per tenermelo tutto per me. Colgo comunque l'occasione per esprimere la mia opinione sull'invio di messaggi: non mi sembra che dovremmo farci troppi scrupoli di invasione, in fondo se una cosa non interessa basta non leggerla. E, inoltre, non mi sembra che il gruppo di colleghi inclusi nella 'lista' riceva tanta posta da doversi sentire sovraccarico. Infine, mi sembra che ricevere messaggi da un gruppo di persone che si conoscono vicendevolmente, sia più stimolante che non ricevere messaggi all'interno di una lista più tradizionale.

Comunque, se qualcuno preferisce una selezione - o esser cancellato dagli invii non ha che da farlo sapere. Inoltre: chi preferisce restare in questa specie di lista, potrebbe intervenire nel dibattito con un 'reply a tutti', in modo da rispondere a tutti i componenti senza stare a riscrivere gli indirizzi. Facendo un reply lavorerà su una pagina già scritta, della quale potrà utilizzare dei pezzi come citazione o cancellare tutto il messaggio al quale vuol rispondere, e anche l'oggetto può esser modificato.

Ultima cosa:

mando il messaggio di Andrea indirizzato a me, senza una mia replica.

Fondamentalmente avrei qualcosa da dire riguardo al primo punto, ma non è sufficiente per un messaggio. Ciò a cui vorrei replicare è l'ultimo punto che, purtroppo, mi trova piuttosto d'accordo, col rischio che su questo punto possa finire il dialogo.

Forse aspettando un pò posso raccogliere le ragioni che mi hanno fatto scrivere l'ultimo pensiero.. non si sa mai.

Un saluto

BALDUCCI 14-3-00

scholastici,

Dopo aver dormito mi è venuta qualche idea per riprendere il discorso relativo al 'piacere', sul quale Andrea mi aveva bloccato.

Per quanto riguarda la sua osservazione su come Antonella intendesse il concetto di pesantezza, non mi sembravano esserci elementi di interpretazione univoci, quindi lascio ad Antonella l'onere di chiarire questo punto (o di intervenire come meglio crede).

Per quanto riguarda il rapporto piacere-giustizia vorrei aggiungere le seguenti considerazioni.

Di fronte all'oggetto decido di attraversarlo,

1. QUINDI, provo piacere
2. E lo attraverso.

1. provo piacere DOPO la decisione, quindi la decisione, venendo prima, prescinde dal piacere. Se l'aspettativa del piacere entra nella decisione, la decisione si snatura, perde la sua specificità, diventa

un atto di falsa coscienza, e il piacere diventa IDEA del piacere, il piacere come ideologia, come separatore dell'elemento mentale da ciò a cui esso tende, la realtà.

2. l'attraversamento dell'oggetto avviene dopo la decisione e anche dopo il primo moto di piacere - che potremmo concepire come un primo piacere tremante, in attesa.

Cosa viene durante l'attraversamento, infatti - o dopo?

L'imprevedibile: il piacere o il dolore nel confronto con il reale.

Cos'è dunque che decide la decisione?

Io l'ho chiamata giustizia.

Nietzsche l'avrebbe probabilmente chiamata 'volontà di potenza', Bergson, forse, 'slancio vitale'.

Chiamare il decisore 'slancio vitale' mi sembra un eccesso di biologismo.

Senza negare la sua consistenza biologica non vorrei negare l'elemento socio-culturale.

Chiamarlo 'volontà di potenza' mi sembra rinchiudere il fenomeno in una dinamica tutta individualista.

Certo, chiamare 'volontà di potenza' ciò che si muove e usa sistemi concettuali complessi, serve a demistificare l'ideologia, ad affermare che nel movimento il nostro io è inestricabilmente implicato e non si annulla in un senso etico totalmente altro.

Tuttavia l'atto di demistificazione diventa la prigione del soggetto, il suo rinchiuderlo nella propria individualità assoluta. E, quindi, in quanto tale, in definitiva, priva di obiettivi reali.

Definire giustizia il decisore, significa riconoscere che l'atto della decisione deve uscire da sé e attraversare una prescrittività esterna.

Tale prescrittività può essere intesa come la famiglia, il partito, la società, la razza, lo stato, il Dio della rivelazione, ma, comunque, sempre, qualcosa che faccia uscire il soggetto da sé. Senza tale movimento di uscita il soggetto non può decidere, non ne ha ragione. Il soggetto è già se stesso. Non ha niente da decidere a questo riguardo.

Il piacere nasce in sé da un rapporto. Ma appena cerco un rapporto per strumentalizzarlo al piacere, riduco il rapporto a me, annullando quindi il rapporto e la possibilità del piacere.

Il rapporto può essere perseguito solo in una specificità di rapporto e, quindi, in un movimento di uscita da sé, e quindi nella individuazione dei termini su cui tale rapporto si possa fondare. Ciò che ho chiamato 'giustizia' volendolo distinguere da seriosità (altro tema che potremmo cercar di definire) - e attribuirgli invece i caratteri della disponibilità e della fermezza.

A parte questa analisi - che mi è piaciuto fare per chiarire a me stesso le mie opinioni cercando di rapportarmi alle vostre - vorrei ricordare ancora che le mie risposte alle domande non solo le avevo date a titolo esemplificativo, ma anche con la premessa che esse sarebbero state varie.

Non è casuale che la risposta di Andrea abbia mirato esclusivamente a un confronto con le mie risposte.

Come, presumo, altri che forse stanno scrivendo o hanno pensato di farlo.

Ciò che è stata saltata è l'argomentazione centrale del mio discorso, quella che era nel centro del mio messaggio - fra le domande e le risposte - e quella che considero centrale come tentativo di individuare l'oggetto del nostro discutere per individuare proposte agibili.

Ciò che è stato saltato partiva dall'affermazione che le risposte alle domande sarebbero state varie e giudicava tale varietà legittima e, soprattutto, ineliminabile.

Da ciò la considerazione che tale pluralità di universi concettuali non avrebbe potuto che produrre una pluralità di strategia, e di risultati.

La conclusione era che ciò di cui si sarebbe dovuto parlare avrebbe dovuto vertere sul come organizzare efficacemente, con chiarezza e trasparenza, la convivenza di questa pluralità concettuale, di aspettative, di strategie, di risultati.

Forse ci sarebbe bisogno di qualche esempio per iniziare davvero il dibattito su questo punto, ma, intanto, sono stato già troppo lungo, e poi potrebbe anche non essercene bisogno.

un saluto

NARO 15-3

Chiamata in causa più volte da Claudio e da Andrea, ma con 'piacere', intervengo di nuovo in questo dibattito.

Comincio intanto con il rispondere alle domande di Claudio, anche se già Andrea aveva interpretato ciò che volevo dire in modo sostanzialmente esatto.

1. cos'è pesante?

Pesante è ciò che ci sembra faticoso e contemporaneamente quasi irraggiungibile, qualcosa di cui non si riesce ad afferrare il significato più intrinseco.

Insegno una lingua che viene definita dai più 'pesante', cioè impossibile da imparare a pieno, noiosa, inutilmente faticosa. Ho verificato sulla mia pelle che questo non è vero, anzi, il tedesco ha una logica così precisa che dovrebbe risultare più facile da apprendere, superate alcune difficoltà iniziali. Il problema è nella MODALITA' di approccio, nella motivazione che si offre, negli stimoli, nel modo di porre e di porsi.

2. Può il pesante diventare leggero?

Intanto leggero non significa superficiale, banale, bensì, come ha compreso Andrea, appassionante, sensato, POSSIBILE. Nessuno si cimenta con qualcosa che sa per certo di non poter raggiungere. Rendere leggero significa per me rendere un obiettivo raggiungibile e proprio partendo dagli obiettivi più elevati e non da quelli minimi (almeno nel senso di finalità ultima). Il discorso sarebbe lungo qui, ma possiamo farlo in un secondo momento.

3. Il piacere consiste nel trasformare il pesante in leggero?

Secondo me sì e non sono, in ciò, in contraddizione con ciò che dice Claudio su questo punto. Al contrario. Il piacere mi dà lo stimolo, la forza, la volontà di attraversare il pesante, anche se l'attraversamento implicherà un duro lavoro. Il piacere mi deriva dall'entusiasmo, dalla fiducia nelle mie capacità, dalla gioia di confrontarmi con ostacoli che so (pur con fatica) potrò superare. Senza lo stimolo positivo iniziale o sono masochista o non avrò alcuna voglia di cimentarmi con niente. La

fatica, il duro lavoro, il sudore stanno nel mezzo tra il mio entusiasmo e la meta che VOGLIO raggiungere.

E qui arrivo alla domanda finale di Andrea che poi è anche il punto di partenza (e così il cerchio si chiude) : l'etica sta fuori da ogni possibile piacere?

Secondo me è vero il contrario. Forse la morale è costrizione, imposizione, ma l'etica è invece connessa con il piacere di ricercare il giusto, l'impegno, la volontà di.

E' un intreccio che prevede indubbiamente difficoltà e fatica, ma che può portare a risultati se sorretto da significati e motivazioni positive nella fase iniziale.

Concludendo una notazione sull'osservazione finale dell'ultimo email di Claudio. E' ovvio che le risposte sono varie e legittimamente varie, così come lo sono le strategie e i risultati e su questo non si può non essere d'accordo. Più oscura mi sembra la tua richiesta di un'organizzazione efficace di questa pluralità concettuale. Forse è necessario qualche esempio.

un saluto

CIRRI 15-3

Riemergo dai quattro compiti in classe di marzo e cerco di rientrare nel nostro dibattito. Scopro che esso s'è scatenato e deborda ormai, in parte, dai temi iniziali. Leggo di leggero che attraversa il pesante, di pesante che è leggero se motivato con obiettivi "alti"...A queste altitudini mi manca un poco il respiro. Fuor di metafora sento arrivare un pericolo conosciuto: non sarà che noi bravi italianuzzi stiamo scivolando su diatribe, magari anche di buona lana, ma centrate su... categorie dello spirito? In esse siamo maestri – confronta mondo politico, - parliamo "alto" e perdiamo a ogni obbligo di pesare, contare, misurare sul reale quanto andiamo componendo nei cieli empiri dell'astratto.

Prima dei compiti volevo intervenire proprio su questo, chiedendo come le nostre apparentemente differenti concezioni sarebbero ricadute sulla didattica quotidiana. ERA arimasto colpito da un dibattito al Senato americano scovato su Internet: un pomeriggio a discutere se 300 mila insegnanti in più erano necessari, se tot dollari erano sufficienti e poi la decisione. Mancano certamente di spessore simili discussioni, ma cambiano la scuola, incidono sulla realtà e dunque fanno cultura. Che ne è della riforma Rossanda dell'Università 1966? millenovecentosessantasei!).

Tanto più volevo riprendere la parola per l'episodio che intitola l'oggetto dell'emaglio presente. Anch'esso m'è sembrato m'indicasse non tanto una nostra differente opinione sul "fare scuola" quanto uno scontro di parole, e non di progetti.

Alle prese con una prima atona e passiva ho deciso dunque di provare con un dettato di controllo dell'ortografia. 150 lemmi a un di presso. Errori fra i trenta e i cinquanta. In percentuale appaiono risposte positive tuttavia fra il 70 e il novanta per cento. L'analogia delle cifre suggeriscono votazioni certamente molto superiori ai risultati. I francesi, è noto anettono a questo esercizio un grande valore fondamentale. Chiedo dunque lumi a Sophie Gehin, la lettrice di francese che pare una fatina uscita dal Libro d'Ore del Duca di Berry. Costei mi spiega che il voto francese è in ventesimi, con soglia di sufficienza a 1° punti. Per un dettato sono ammessi solo dieci errori ortografici,oppure cinque grammaticali, insomma dieci punti totali. Le mie ragazzette avrebbero raggiunto la sufficienza solo se avessero sbagliato meno di 11 parole su 150. Da bravo italianuzzo osservo che lo standard richiesto mi sembra follemente elevato. E la Sophie, , con quel suo sorriso da primo giorno della creazione: "ma, professore, se vogliamo che un ragazzo conosca una lingua straniera, non deve saperla

schrivehre cohretamente?"/>.

Eccoci, cari listeros, e scholasticos e discipuli, al nostro vero problema: cosa vogliamo che conoscano, cognizioni, quantità, senza "troppi" né "pochi", i nostri diciottenni? Cosa devono saper fare?

Siamo anzi conseguenti: vogliamo che sappia magari poco ma che sia? (diciamo che cosa: carattere (quale)? Visione del mondo (quale?) etica personale e pubblica? (quale?). Questo dovremo fare in classe, più che sospingere cammelli attraverso crune di aghi.

Dovremmo pensare bene alla risposta di Sophie. Anche Santoni Rugiu ha sempre sostenuto che la scuola italiana è sempre stata trascurata perché le classi dirigenti, fin dall'unità, mai si posero il problema di cosa dev'essere; perciò mai seppero chiarire cosa sia e debba fare l'insegnante (che dunque può essere reclutato con metodi mutuati da quelli del mattatoio di Chicago).

Per oggi, buonanotte. Da domani, partitamente, il tempo dei quintali e delle piume. Endre.

BALDUCCI 17-3

amigos!

Malgrado il mio stile 'pesante' provo a fare un intervento veloce.
Dico questo:

nonostante i nostri sforzi non mi sembra che sia possibile essere in disaccordo. Possiamo esprimerci in modo non preciso, ma fondamentalmente, nessuno di noi affermerà mai di voler insegnare ciò che è pesante in modo arbitrario, o irraggiungibile, o di per sé.

Nessuno di noi vorrà affermare che il leggero insegnabile è superficiale, inutile o banale.

Tutti saremo d'accordo nel dire che ciò che appare duro è possibile saperlo porgere.

Ci sono due ipotesi:

1. stiamo giocando dei ruoli, facciamo finta di leggere nell'altro, o in un gruppo di altri, un avversario inesistente;
2. oppure la diversità fra noi, o con altri, sta ad un altro livello: le domande che ho posto sono servite a far emergere le somiglianze e non, come speravo, le differenze.

Una direzione per la ricerca delle differenze fra noi potrebbe essere la strada suggerita da Enrico che, però, nel suo emaglio, è appena accennata nell'indicazione di un esigenza di correttezza. Messa così mi sembra francamente riduttiva. La sua domanda finale, implicita, la sua richiesta di riflessione sulla figura dell'insegnante, su un progetto di scuola, è senz'altro più promettente.

Ma, in qualche modo, dal basso, questo nostro discutere, va fondamentalmente in questa direzione.

Enrico teme che siamo troppo astratti. Non sono d'accordo. Neanche io - malgrado le impressioni contrarie che alcuni possono avere - mi ritengo astratto, penso invece che anche le mie considerazioni abbiano risvolti pratici.

Questa impressione di vaghezza del discutere può essere associata all'oscurità che Antonella vede nel

mio richiedere una organizzazione specifica delle differenze.

Vorrei comunque affrontare due punti: il problema del pesante - di nuovo! - il problema delle differenze - di nuovo!

Antonella ha parlato del suo rapportarsi all'oggetto di studio, al suo considerare la meta raggiungibile, anche se dura, al suo entusiasmo dato dalla motivazione connessa con la perseguibilità dell'oggetto di studio.

Vorrei porre la domanda: qual è la posizione degli studenti in questo gioco? E degli studenti come 'massa' e non come 'elite'? Tutti gli studenti sono stimolabili nella stessa misura, dagli stessi insegnanti, dagli stessi programmi, dagli stessi metodi e dalle stesse motivazioni, da parte di tutti gli insegnanti? La mia risposta è no.

Vorrei notare che non si può fare un discorso valido per noi, o per uno studente, o per una categoria di studenti, ma per questa categoria generale degli studenti che hanno come destino comune, obbligato - anche nelle superiori - di essere studenti.

Vorrei continuare la domanda su questo punto:

se non tutti gli studenti sono stimolabili allo stesso modo da tutti i programmi, insegnanti, eccetera, coloro che non lo sono, non lo sono in senso assoluto, cioè da nessun insegnante, programma, metodo, eccetera?

La mia risposta è negativa anche in questo caso.

La soluzione, a mio avviso, è che alcuni studenti rispondono a certi programmi e a certi insegnanti e altri ad altri: alcuni si trovano bene nell'analisi delle cose, altri nella fenomenologia delle cose; alcuni entrano nella manipolazione dei simboli, altri hanno bisogno del referente nella realtà; alcuni hanno bisogno di ordine e correttezza, altri hanno bisogno di movimento e della libertà dell'errore; alcuni hanno bisogno di usare una manualità nelle cose, altri hanno bisogno dell'astrazione, eccetera eccetera.

Alcuni insegnanti comunicano entusiasmo, altri comunicano rigore, alcuni comunicano plasticità, altri rigidità, alcuni calore, altri freddezza (non in senso negativo, ma come variante umana che si attaglia bene ad alcuni e stimola a suo modo una minoranza di studenti), eccetera, eccetera.

La scuola accoglie la varietà della società, e la educa non annullando le differenze sociali, ma moltiplicandole, intensificandole. Questa molteplicità non è riducibile ad alcun modello: tutti i modelli vanno bene ad alcuni.

Si pone, certo, il problema della professionalità. Un insegnante non è soltanto un essere umano che esprime se stesso, è anche un professionista.

In questo senso devono essere individuati i caratteri specifici della professionalità.

Ma qui il discorso mi è difficile - e vorrei affrontarlo in un secondo momento.

Vorrei invece concludere con qualche cenno di esempio.

Ci sono due aspetti da conciliare:

1. come servizio-funzione dello stato la scuola deve indicare una base culturale, programmatica,

prevedibile e verificabile;

2. come educazione della persona, la scuola deve andare incontro alle vocazioni degli studenti - imprevedibili e non programmabili.

Qual è la situazione italiana?

L'organizzazione della scuola è talmente rigida che sembra perseguire solo il primo punto, anche se il secondo punto sembra soddisfatto dalla pluralità degli indirizzi di studio.

Sotto questa struttura ci sta la realtà:

gli indirizzi di studio non rispondono affatto alle vocazioni in divenire dei giovani;

la programmazione prevedibile della base culturale dei giovani non è affatto verificata: l'incontro fra le differenze dei giovani con le differenze degli insegnanti rende l'omogeneità programmata mera forma, sotto la quale ci sta un processo del tutto in verificato, inosservato, sfuggente.

Esistono soluzioni diverse?

Esistono - il modello anglosassone, prevede due elementi di elasticità:

1. la divisione degli studenti per fasce di livello

2. la attribuzione agli studenti della facoltà di scegliere le proprie discipline in una misura grosso modo pari alla metà.

È questo un modello da perseguire?

A mio parere ci sono molti suggerimenti.

Esistono altri esempi?

Quasi tutti i sistemi scolastici del mondo hanno elementi di elasticità ignoti al sistema italiano che non sa prevederne alcuno, se non a livello meramente ideologico (cioè impossibile da far funzionare).

L'indicazione del sistema anglosassone non ha per me il significato di indicare un modello, ma l'esempio della possibilità di organizzare le differenze.

A mio avviso il maggior problema della scuola in Italia è questo, non tanto quello di individuare il modo migliore di essere insegnanti, o quale sia l'insegnante migliore, ma proprio quello di individuare le forme organizzative dell'istituzione scolastica per dare risposte alle diverse aspettative, capacità e richieste che vengono dai ragazzi, dagli insegnanti e dalla società.

Sono stato più lungo di quanto pensavo e più oscuro di quanto volevo, umilmente

CIRRI 20-3 Mobili e falò , 20.3.2000

Listeros de mi alma,

sopportate che dipani la mia matassa, pur suonando un poco ripetitiva a fronte di alcune vostre

osservazioni negli ultimi emagli. Mi sembra tuttavia ancora utile perché la notazione di Claudio - che in fondo siamo d'accordo e stiamo facendo dell'autoincensamento, o press'a poco, - è attraente, in parte giusta, e rischia pertanto di celare il vero nocciolo del contendere. Che presumo - da presunzione, - vedere emergere nella nebbia delle nostre parole: cosa si darà come meta il POF, invece del come. Facciamo tuttavia un passo alla volta.

Asserzioni come alcune di Antonella e di Andrea, che creare contesti non piattamente uguali alla banalità di massa, certamente accenderebbe qualcosa, sul piacere di rendere divertenti cose faticose o di mettersi al livello dei ragazzi rientrano pienamente nella corrente pedagogica democratica in cui lo scrivano per primo si riconosce. Abbiamo agnati giganteschi e grandissimi padri, se si trattasse solo di questo. Consentite al vostro scrivano anche una citazione lunga: la trae dal suo evangelo didattico; è una compagna di strada così attempata che qualche volta crede d'averla scritta lui: " Non importa che l'alunno sia licenziato dalla scuola con (...) 1000 fatti in più (...) quanto noi riusciremo a insegnargli sarà sempre una quantità esigua. Ma non è affatto indifferente che attraverso la scuola egli abbia o non abbia acquistato gli strumenti per procurarsi da sé (...) la nozione dei fatti di cui avrà via via bisogno (...) l'abitudine dello sforzo intellettuale [grass. D. redat.] (...) il bisogno delle idee chiare e logicamente concatenate, il gusto della iniziativa personale, la forza e il coraggio d'essere se stesso, l'abitudine a servirsi direttamente della sua ragione e della sua volontà; il sentimento più alto che sia possibile della dignità umana, la disposizione a guardare i fenomeni da più lati e dall'alto" (G. SALVEMINI, Scritti sulla scuola, "Opere", V, Milano 1966. Pag. 298).

Che dire di chi è largamente responsabile del fatto che il vostro scrivano divenne prof, il noto Santoni Rugiu? "Autore e insegnante (...) valgono in quanto riescono a comunicare qualcosa, (...) a sintonizzarsi con il pubblico come soggetti singoli (...) aprirsi un varco nella scorza frequente d'indifferenza e di repulsione per ogni stimolo, che induca a guardarsi intorno nel presente e nel passato e quindi anche dentro". Che cosa di certi ambienti creduti indifferenti a questi problemi: l'Azione cattolica (!?!) dove capita di veder approvare, assemblearmente, le parole seguenti: " I ragazzi non crescono solo con la storia, la geografia, le scienze. Molti di essi dimenticheranno presto i libri e quello che c'è scritto. Ma una lezione di vita non la dimenticheranno, come non dimenticheranno quell'adulto che poteva limitarsi a scrivere formule sulla lavagna e ha pensato a loro come a persone che amano, soffrono e , soprattutto, vivono". Oppure la rivistina di un piccolo ordine religioso dove si legge: " Se la scuola non educa si trasforma in un'agenzia informativa (...) l'adolescente cerca una guida perché è alla ricerca della propria identità"; "nella scuola si costruisce la cittadinanza (...) [essa] non può dimenticare la memoria(...) [e non può fare come se] fosse un'azienda e non già un luogo di istruzione e formazione. Immaginate lo scrivano quando legge tale A(ndrea) Bagni negli atti del convegno sulla "Riforma gentile": "Occorre una specie di rifondazione della scuola nella Costituzione (...) rifiutare l'autonomia del fai da te privatistico, e vedere, nella formazione, un aspetto costitutivo della democrazia".

Claudio non avrebbe potuto desiderare conferma più ampia e incontrovertibile della sua impressione. Tutti li amiamo, tutti ci facciamo "loro" per capirli, quale scuola è più avanzata della nostra? Dissenso didattico, dov'è la tua vittoria.? Tutti attizziamo il falò, le masserizie di Montaigne scancellate di vita, tutte in soffitta a marcire.

Ed ecco emergere dalle nebbie il nocciolo problematico dello scrivano, il dissenso chiaro. Non nasce dalle premesse, dai principi. Nasce dall'abitudine nostra, tutta italiana, a pensare per idee astratte e generali dimenticandosi della loro "realizzazione pratica". (cfr. legislazione sociale avanzatissima; Legge Basaglia, ecc. ecc.) "Vertu contra furore prenderà l'arme e fia'l combatter corto..." Appunto: non dovevano combattere spirito di sacrificio e coraggio contro cieca violenza, ci volevano nn uomini giovani, nn spade e lance, e addestramento, e studio della 'formazione alla svizzera"... Tutte cose pleonastiche, vista la schiacciante supremazia della virtù contra 'l furore. Lapidarie, - e queste sì formative per lo scrivano, - le beffarde parole di Nicolò nostro, amaro, su quei signori che credevano di vincere le battaglie entrando nei loro studioli a redigere missive in ciceroniano, magari con qualche

clausola di loro elaborazione, senza curarsi di quanti “gioveni feroci” (e armati) fossero schierati sulle mura cittadine. Il risultato si vide. E si vede oggi, boia d'en mond lèder! D'accordo sul falò il POF potrebbe essere lo strumento per realizzare la nostra scuola democratica e repubblicana, perciò laica laicissima. Il tempo è poco, inutile nascondersi dietro il tradizionale dito: rifiutarsi di dare voti numerici; liberarsi della ghigliottina dei quattro-compiti-tre-interrogazioni – termini tradizionali, ovviamente; registri di argomenti, programmi redatti a giugno sul filo della crescita d'ogni classe, sul merito di quanto dibattuto e sviscerato. Nasce qui un altro problema grosso però: quale sarà il merito dibattuto, cioè le conoscenze? Intrecciato credo inestricabilmente, col modo di accendere il falò. Diciamo dunque, il seguito a Potare gli ulivi.

BAGNI 21-3

Cari colleghi e colleghe listeros (che vorrà dire?) mi pare stia diventando complicato rispondere ai nuovi messaggi perché la discussione si allarga in direzioni diverse, mi sembra, e non è facile tenerle insieme; poi non tutto mi interessa allo stesso modo, anche. Stavo pensando a quello che non mi convinceva nel messaggio "filosofico" di Claudio (qual è il decisore nella decisione, volontà di potenza, slancio vitale, giustizia) e il discorso diventa quello della "correttezza" o di quali conoscenze essenziali in Enrico (il problema del cosa oltre che del come, su cui saremmo d'accordo); poi Claudio propone di discutere di quale organizzazione dare alle necessarie diversità della scuola. Che fare?

Provo a scrivere quello che penso - ma è un casino essere sintetici dato il tema (e mando in allegato due documenti - una relazione mia per un seminario del "Mulino" sulla valutazione e un articolo sul manifesto di un mio vecchio amico di Lastra a Signa sul cosa fare nella e della scuola - che un po' c'entrano con la nostra discussione. E il malloppo diventa super-malloppo, ma naturalmente non è obbligatorio leggere).

Io non sono convinto che la motivazione all'impegno dei ragazzi e delle ragazze venga da fuori del soggetto (se non ho frainteso Claudio); non sono convinto nemmeno che nasca da un piacere personale. Direi in modo un po' bizzarro che o nasce da un ordine o nasce da un disordine.

Quando andavo alle elementari ricordo perfettamente un evento per me clamoroso, quasi pazzesco e impossibile: un bambino era venuto a scuola senza avere fatto i compiti. Impreparato. La maestra rimase sbalordita, ma io molto più di lei. Non credevo nemmeno si potesse. Per me non era nemmeno una trasgressione: era una specie di violazione dell'ordine del cosmo... Questo è l'ordine di cui dicevo. Qualcosa che mi pare andasse oltre anche il senso del dovere - io infatti non mi domandavo affatto quale fosse il mio dovere: era in un certo senso una domanda già assurda e poi troppo alta per me (detto fra parentesi, credo che tutto il discorso di Claudio sulla motivazione soffra di questo spostamento adulto: la domanda sulla giustizia mi pare più un risultato della formazione - se va bene - piuttosto che una molla a). Penso che ancora, soprattutto nei ragazzi più piccoli, agisca in qualcuno (pochi) un senso dell'ordine del genere. Però sono quelli che ci dovrebbero interessare meno, in un certo senso: sono gli appartenenti alla ditta (alla nostra, i nostri simili) come diceva Don Milani. Gli altri che non partecipano di questo valore assoluto della scuola, pongono i problemi. Ma sono davvero soggetti "chiusi" tutti compiuti in se stessi come sembra pensare Claudio? esiste un qualche soggetto che non tende ad uscire da sé perché già compiutamente soddisfatto in se stesso?

Io non lo credo tanto. Siamo tutti essere mancanti, in crisi di qualcosa e con un costante bisogno d'altri, non fosse per essere riconosciuti e confermati in noi; la nostra immagine non la costruiamo senza che qualcuno ci regga uno specchio, ci chiami per nome, ci riconosca come uguale e diverso.

Insomma credo che esistano bisogni e desideri (che non sono affatto la stessa cosa del piacere di cui si parlava prima, ovviamente: sono una richiesta, una mancanza, una possibile ricerca) e credo che in

questa ottica, come esseri mancanti, si possa parlare di un "disordine" che può accendere e dare senso ad un lavoro di sapere. Bambini e bambine, ragazzi e ragazze hanno dei bisogni, hanno da mettere ordine nel mondo per quanto piccolo il loro possa essere.

Io insisterei molto su questo concetto di senso del lavoro scolastico:

non so cos'è che possiamo fare più che cercare di dare senso a quello che proponiamo di fare: alla fatica, all'impegno - che però quando porta non tanto voti "sufficienti", ma scoperte, aperture di orizzonti, soluzioni di problemi a lungo pensati, alla fine sono convinto dà piacere e motiva anche (è un'esperienza che tutti noi, se ci pensiamo, troviamo nella nostra biografia: perché dovrebbe essere proibita ai ragazzi e alle ragazze d'oggi? vi sembrano davvero così felici di sé?).

Invece mi sento poco interessato a una discussione sull'organizzazione della didattica. O meglio, sono interessato ad una organizzazione che abbia la connotazione della leggerezza e della flessibilità (ma la parola è ormai quasi inutilizzabile: direi ad una organizzazione del lavoro morbida, se vi riesce di pensarla). Voglio dire una organizzazione del lavoro che renda più facile e meno appesantito dalla burocrazia pedagogica, lo scambio e il confronto fra gli/le insegnanti.

Diversissimi certo, ma ammalati non poco dalla privatezza, dalla routine, dall'insensatezza di molto lavoro (secondo me spesso anche "incattiviti" dall'assenza di riconoscimento e relazione, la gestione di un miserabile micropotere diventando allora l'unica forma di affermazione d'esistenza... Non vorrei risultare ipocrita e dico subito che ho incontrato diversi insegnanti che secondo me non sono stati utili a nessun ragazzo e nessuna ragazza, se non come dimostrazione "anticipata" della durezza ingiusta della vita). Insomma non credo a fasce di livello che renderebbero le classi pericolosamente omogenee - se non per alcune esperienze: si tratterebbe allora di individuare una soglia di articolazione dei percorsi, di apertura del gruppo classe e anche di scelta di opzioni formative (questo invece mi interessa molto:

ragazze e ragazzi, via via che crescono, dovrebbero poter sempre più scegliere le discipline e gli approfondimenti - e anche gli insegnanti - sulla base dei propri interessi e delle proprie attitudini) tale tuttavia da non separare strutturalmente gli studenti sulla base di una classificazione qualitativa. Ma bisognerebbe discutere. Tutto sommato l'ipotesi organizzativa di Claudio che mi piaceva di più, era quella di una concentrazione delle valutazioni dell'anno scolastico - ma con un obiettivo di liberazione-dalle pre tutto il resto, per il cuore del fare scuola.

Infine: aspetto il seguito del messaggio di Enre per il "cosa" insegnare

- ma spero che il potare gli ulivi non abbia a che vedere più di tanto con ragazzi e ragazze, perché nessuno si considera volentieri un ramo secco (e per certe amputazioni si muore, non si rifiorisce). Dico solo che ho il sospetto che la discussione sul cosa insegnare, non sia molto diversa da quella su quali standard stabilire per i diversi livelli della scuola nazionale: una discussione che non porta da nessuna parte, un po' perché sono troppe le variabili che entrano nell'apprendimento di un individuo e di una classe (e tante le forme dell'apprendimento), un po' perché nessuno sa più (degli adulti dico) quali siano i saperi fondamentali dell'oggi. E bisognerà comunque insegnare in questa crisi, a partire da quello che siamo, dal mondo in cui siamo gettati.

Un abbraccio a tutti e a tutte

CIRRI 21-3 Emmelunga, 20.3.2000

Applicare il nostro modo di fare scuola quale comportamenti assume nelle materie che allo scrivano sembrano di per sé ancorate a misure, e quantità? Dove lo spazio per la riflessione è assai più stretto,

condizionato dal rispetto di quantità e misure e termini univoci dunque rigidi?

Gli manca al vostro corrispondente la prospettiva delle scienze economiche e del diritto, anche se Marcello ha già indicato qualcosa, di cui in seguito. Il silenzio della Patrizia e della Monica mi pare inquietante. Mancandole ancora l'emaglio tace anche Mariella Franzitta, assolutamente omogenea alla nostra impostazione e, proprio per questo, di grande interesse. La matematica finanziaria, la terminologia del diritto, gli istituti più importanti dell'economia vanno conosciuti a fondo, e padroneggiati o basta siano oggetto d'una prima conoscenza problematica? Lo scrivano è curiosissimo su questo punto. In questo caso pensa, infatti, la preparazione vera verrebbe consegnata ad altre scuole professionalizzanti, del tutto aliene, ne è convintissimo, dal preoccuparsi della "educazione" della mente.

La nostra "educazione", in ogni caso, deve calarsi nella realtà. Delle singole scienze e delle acquisizioni sulla persona conquistate dalla scienza. Inventarsi una persona diversa da quanto dobbiamo pur riconoscere come reale è un'operazione che non possiamo permetterci, noi intellettuali.

Un matematico americano preoccupato per il futuro della ricerca statunitense affermava già nell'80 che la matematica soffriva di povertà culturale; che non poteva esserci cultura, però, senza lingua e senza storia. Conosciute come: con gli standard di Sophie o con altri? Nel n°6 di Provincia informa del dicembre 1996 Andrea Binazzi riportava le conclusioni di 80 ricercatori francesi, esenti da ogni malinteso circa la necessità d'un serio apprendimento delle materie fondamentali, soprattutto da parte delle categorie più svantaggiate della popolazione. In un istituto come il nostro che prevede diciotto commissioni per attività extracurricolari lo scrivano ritiene ci sia molta materia di riflessione.

Esistono poi anche le verità psicologiche scientificamente decantate, oramai. Il carattere si forma alla terribile scuola dell'insuccesso, dunque della prova coscientemente affrontata e fallita ; [avanzamenti] cui non corrispondano effettive acquisizioni di conoscenze e abilità e un adeguato sviluppo personale impediscono un reale equità ; dove manca lo sforzo lo spirito evapora . " E' evidente che il bambino non può che formarsi 'umanamente' sotto la guida di adulti validi, responsabili; ancora trionfa l'idea di tutte le epoche involutive della storia, che la saggezza sta nei giovani. Il bambino senza esempio e relazione con l'adulto diviene scimmia irrecuperabile.

C. E. Gadda può essere considerato un masochista dello spirito? Leggiamo allora:" Il giovane ha da prepararsi nella DISCIPLINA (da 'discere': in latino 'disciplina' significa apprendimento teorico) e nella pratica (USUS) (USUS AC DISCIPLINA, QUAE A NOBIS ACCEPISSENT – Cesare) (...) Il futuro non è fatto di imparaticci strombazzati a vanvera (...) ma è una laboriosa, dolorosa creazione del nostro spirito, che si macera e si sublima nelle buone opere" . Parlando di "nube fumògena delle frasi", di "caciara de' retori", di "zelo redditizio degli obbedienti" Gadda, parlava solo del clima fascista o può farci sobbalzare ancor oggi? " Il tagliamare aguto di quel caccia (...) ribattezzato 'Nèmesis'. Che consegna ad abisso qualunque si addà mentire alla ragione, mentire a se stesso".

Che diremo adesso se non che i nostri falò dovremo accenderli tenendo conto di questo ambito: che il piacere, la leggerezza e quant'altro andranno calati nella vita dei nostri giovani senza dimenticare queste severe verità. Che nella "educazione formativa" ci sono anche le masserizie e anche l'impegno da richiedere. Il giovane che considera Il tramonto della luna un perditempo sentimentale dovrà essere ascoltato, per farci capire come nasce quella nuova prospettiva ma sarà premiato e considerato più interessante di De Robertis e Binni e Luporini? E l'altro che giudicasse i versi dell'inno alla Vergine parto d'un versificatore clericale da parrocchia campagnola non dovrà essere corretto nel giudizio, per evitare di mortificarne l'originale spontaneità? Lo scrivano fa esempi banali perché tutti si scenda. alle proposte pratiche: perfino Carneade-Jovanotti pensa positivo...

Muchachas y hombres: sueños dorados, niños y pesetas!

" Oh buon Apollo all'ultimo lavoro... "; questi è qui Claudio, il primo tra voi a parlare di alunni e della loro parte. Lo scrivano ha detto e ridetto fino alla nausea come gli sembrasse che i prof soffrissero di miopia. Soli in classe, fra frustrazioni e volontà di potenza, hanno permesso che anche la società riconducesse tutto a loro: le insufficienze e le manchevolezze, in primis. Dal tipico "la prof ce l'ha co' i' mmi' figliolo" al canonico "o sse laorano disciottòre la settimana!". S'è fatto tutto dipendere dalla loro sloganica impreparazione, dal mancato "aggiornamento"... Mai nessuno, secondo mentalità italica quale ho cercato di schizzare, che indicasse mezzi, tempi e possibilità reali, eventualmente, per farlo. I democristiani clericali erano asserragliati a v.le Trastevere e tutto si giustificava... Quando la cultura laica e democratica, quella che veniva da lontano, ha finalmente varcato il ponte levatoio... Una volta ci consigliavano di stare zitti per "carità di patria." Essere democratici progressisti e comunitari non è evidentemente un fatto di parole e distintivi. Se parliamo comunque di proposta didattica non potremo dimenticare che essa consiste in un rapporto; nasce, o non nasce, giocoforza fra due poli magnetici. I virgulti sono il nostro contraltare ma sono persone, non stanno lì ad abbellire un paesaggio. Sono loro che principalmente devono essere sospinti a effettuare una "mutazione intellettuale - il perché lo scrivano ha cercato di illustrarlo in Potare gli ulivi e anche nei Mobili e i falò, - Anche Claudio vedo lo segnala ma in realtà un po' tutti. Ebbene l'alunno liceale 54 o 56, i nostri ragazzi, sono persone attratte dalla ricerca disinteressata del sapere, dalla propria crescita intellettuale, dalla scoperta della loro autenticità? Aspettano solo che noi si ponga mano ad accendere i falò per sostenere il nostro sforzo, per uscire "dalla scorza di indifferenza e di apatia" in cui si dicono carcerati dall'autoritarismo di certi insegnanti? Ai tempi di chi scrive lo faceva sì e no un terzo della classe, e anche questo perché largamente costretti. Dal '94 a oggi nelle classi dello scrivano la percentuale s'è ulteriormente rattrappita. Può darsi egli sia una mosca bianca e in questo caso attende lumi. In caso contrario non possiamo evidentemente rinnegare noi stessi e la nostra didattica, ma certo dobbiamo in qualche modo accendere questi ragazzi. Ognuno di noi ha messo in opera le sue strategie. Gli emaghi testimoniano che non sarebbe difficile nemmeno convenire su poche o pochissime. Siamo allora al nocciolo: se non li abituiamo al lavoro mentale ordinato - di per sé anche ripetitivo, anche faticoso per quell'età, che impone autocontrollo e autorganizzazione - non sarà questione di fuoco e di legno: resterà sempre un mucchio di cenere in una stanza disabitata. Cos'altro poteva del resto intendere sir Andrew Baths in questo lucido passo dalla Riforma gentile, che lo scrivano sottoscrive a quattro mani: "educare non al pensato ma al pensiero (...) non ci sono altri modi di educare alla ricerca (...) se non il praticare con (...) occorre per questo l'esperienza di tempi lenti, di lavoro concentrato, attento. Di ascolto (...)". Bene. Quando gli alunni rifiutano il pensare e il praticare con? Se non partecipano al lavoro concentrato in classe e ne ostacolano l'effettuazione? Se nei tempi liberi dalla scuola si concentrano su tutt'altro? Se l'istituzione stessa ipostatizza gite, giovedì cinematografici, gare sportive "per l'istituto"? Se la stessa scuola s-concentra più che può dal praticare con e dall'esperienza di tempi lenti, creando sempre più frequenti occasioni per interrompere la successione delle ore in classe - intesa come "ore d'officina"? Antonella lamentava che la scuola stessa collaborasse a convincere gli alunni della "non spendibilità" dell'istruzione ma 18 (diciotto) commissioni extracurricolari mi sembrano un segnale chiaro di cosa 50 insegnanti almeno pensano della materia "che tanto amarono" e che appresero "con tanto sacrificio". Siamo arrivati forse al 'nucleo del nocciolo': lo scrivano ha in testa probabilmente, al di là di tutto, un CORPUS STUDIORUM nazionale popolare che fonda nazionalità e cittadinanza. : nozioni, costumi mentali, abilità manuali, memorie. Questo CORPUS pensa tutti dovrebbero possedere, e su questo punto non molla d'un pollice. Tanto vorrebbe trasmettere a ogni alunno; e con lo standard del dettato di Sophie, è naturale. Oltre e accanto a questo accetterebbe tutte le gare(?) di aerobica, i tornei di "rugby femminile" (??!) e i corsi di "tiro con l'arco da campagna"(sic!) dell'universo mondo. Buenas noches, señoritas y señores, y ...hasta la victoria, siempre. Endre.

Vedo, o illustri colleghi, che il dibattito si è ulteriormente ampliato, in molteplici direzioni! Peccato che non mi è stato possibile leggere il precedente allegato di Endre (i mobili e i falò). Gradirei che provasse a rinviarmelo non in formato "doc", ma in formato "rtf", come è solito fare Andrea, o "txt". Vorrei qui cercare di rispondere alla domanda, posta da Endre (Enrico) in "Potare gli ulivi", relativa al grado di conoscenza di certi istituti del diritto o dell'economia che si dovrebbe pretendere dai nostri alunni. Senza dubbio la conoscenza problematica rapportata alla pratica e alla realtà è importante, ma, se tutto si riduce a questo e poco più, il rischio è quello di banalizzare i contenuti e i caratteri stessi della disciplina. Certo i tempi scolastici, gli "umori" degli allievi e il contesto generale non consentono grandi approfondimenti, ma il problema non è quello di approfondire più o meno la teoria, bensì quello di riuscire a far entrare i ragazzi nello "spirito", nella "forma mentis" (espressione che piaceva molto alla mia prof. di lettere al ginnasio) della materia, il che comporta a mio avviso il non poter e il non dover rinunciare ad un certo rigore e ad una certa sistematizzazione degli argomenti; e sono importanti pure il linguaggio e la terminologia specifica della materia. Indubbiamente non è cosa semplice fondere armoniosamente l'USUS con la DISCIPLINA, per usare le espressioni di Endre. Troppa DISCIPLINA può rendere infatti la materia "pallosa", e ciò, sia ben chiaro, vale anche a livello universitario; il troppo USUS rischia invece talora di far perdere di vista il rigore concettuale. E bisogna osservare che i testi in uso non aiutano molto ad armonizzare i due aspetti: o si dilungano eccessivamente nella teoria, nei linguaggi sofisticati e nei riferimenti alla normativa (per diritto), o su concetti astratti affiancati talora a formule matematiche non sempre adeguatamente spiegate (per economia), rendendo difficile l'apprendimento per l'allievo di medie capacità, oppure, per attirare l'attenzione del lettore, riportano il caso pratico ancora prima di aver spiegato di cosa si sta parlando, o strutturano il testo in forma quasi "multimediale", appiccicando qua e là piccoli o grandi "rettangoli" colorati intitolandoli in vario modo: GRANDANGOLO, oppure IL PUNTO SU ..., DOCUMENTO, FRAMMENTI, BIOGRAFIA (tanto per non ripetere i soliti termini LETTURA o APPROFONDIMENTO) e simili, per non parlare poi di come i testi si sbizzarriscono nell'alquanto variegata e spesso inutile congerie di esercizi per verifiche formative, sommative, strutturate, semistrutturate, ecc. ecc. (ma non basterebbero su ciascun argomento 6-7 domande a risposta aperta dirette a verificare se i concetti fondamentali sono stati capiti e se lo studio è stato effettuato in modo corretto e ragionato?), col risultato complessivo di confondere ancora più le idee al povero studente, il più delle volte già disorientato di suo.

Il compito dell'insegnante quindi non è facile. Ma non credo si possa rinunciare, soprattutto per il diritto, all'impianto scientifico, teorico, se si vuole "educare all'apprendimento" della materia, obiettivo fondamentale, non solo per la valenza educativa in sé della disciplina, ma anche per orientare correttamente lo studente sulle sue future scelte di studio (es. il ragazzo sa che se si iscriverà a giurisprudenza dovrà lavorare su quell'impostazione, su quelle classificazioni, su quell'apparato concettuale ecc.). Per l'economia certo, a mio avviso, è già molto se si riesce a dare una buona "infarinatura". La materia infatti è così complessa e presenta così tanti profili, che solo pochi concetti chiave possono essere approfonditi a livello teorico. Probabilmente però qui è giusto "seminare" un po' di tutto: un po' di linguaggio, un po' di storia economica, un po' di storia del pensiero economico, qualche grafico "qua e là", un po' di microeconomia, poca perché è difficile (anche per me), un po' di macro, un po' di politica economica e qualche tematica di attualità, perché il ragazzo sappia quanto meno che la materia è costituita un po' da tutti questi aspetti.

Vorrei concludere dicendo che senza dubbio nell'epoca attuale non è facile per un ragazzo sia pur diligente, concentrarsi sulle varie discipline, data la crescente espansione delle sollecitazioni extracurricolari (scrivo questo riallacciandomi anche all'osservazione di Endre circa le varie commissioni presenti in Istituto per attività extracurricolari) ed extrascolastiche. E se da un lato è positivo che gli impegni e gli interessi siano molteplici, in realtà quanti dei nostri allievi riescono a conciliare lo studio e l'impegno nelle varie materie con tutto il resto? La continuità nello studio, il rispetto delle scadenze, la correttezza dei comportamenti e la partecipazione attiva in classe sono o non sono comunque una priorità per chi frequenta una scuola superiore? E se si ritiene che queste

siano delle priorità, mi pare che per alcuni allievi ci sia davvero molto da fare.

BALDUCCI 22-3-00

listeros, (per Andrea: è un vocativo spagnolo per indirizzarsi ai membri di una lista, in questo caso lo ritengo l'unico vocativo veramente appropriato - è infatti il più usato in America, anche da English-speaking people. È quindi il più usato in assoluto. Scrivendo queste sole tre righe, mi accorgo di aver commesso molti errori di battitura - li lascio per Enre, non per spirito polemico, ma nello sforzo di abituarlo a quella che è la caratteristica ormai accettata dello scambio online - senza ritocchi, e ritorno sui tasti sbagliati, seguendo il flusso del pensiero. Questi sono due elementi di precisazione. Ma c'è qualcosa anche per me. Andrea scrive: *>(di fronte al compagno di classe 'impreparato'): la maestra rimase sbalordita, ma io molto più di lei: non era nemmeno una trasgressione: era una specie di violazione dell'ordine del cosmo ,, oltre il senso del dovere - io infatti non mi domandavo affatto quale fosse il mio dovere (credo che tutto il discorso di Claudio sulla motivazione soffra di questo spostamento adulto).*

Andrea ha ragione, ma parzialmente. Provo quindi a precisare. Quando scrivevo sulla motivazione pensavo ovviamente agli insegnanti - perché essi erano il punto di partenza del nostro dialogare. Ma non mi sono accorto che stavo tirando dentro l'analisi anche gli studenti. È chiaro che studenti e insegnanti vanno separati, e che per gli studenti deve valere qualcosa di diverso. C'è un punto però nel quale non mi sento capito da Andrea, dal momento che sarei d'accordo con lui se avessi detto ciò che mi viene attribuito.

Dice Andrea: *> Penso che ancora agisca in qualcuno (pochi) un senso dell'ordine di questo genere. In un certo senso sono quelli della nostra ditta. Gli altri che non partecipano di questo valore assoluto della scuola, pongono problemi. Ma sono davvero soggetti chiusi, tutti compiuti come sembra pensare Claudio? Esiste un qualche soggetto che non tende ad uscire da sé compiutamente soddisfatto in se stesso?*

In effetti non mi sembra di aver espresso questo pensiero. Ciò di cui stiamo parlando, ricercando insieme, è appunto 'come uscire da sé'? In questo discorrere è ovviamente implicita la convinzione che esistano modi giusti e modi sbagliati, o per lo meno migliori e peggiori. Una piccola autocitazione: *> il piacere nasce in sé da un rapporto. Ma appena cerco un rapporto per strumentalizzarlo al piacere, riduco il rapporto a me, annullando quindi il rapporto e la possibilità del piacere.*

Non intendevo quindi la soddisfazione di un essere chiuso in sé, ma un errore nel tentare di uscire da sé. Ci sono molte cose stimolanti negli ultimi messaggi arrivati. Purtroppo il tempo stringe. Provo a mettere su due cose in fretta. Ancora Andrea ha il suo concetto di ordine e disordine: *>esistono bisogni e desideri e credo che in questa ottica di esseri mancanti si possa parlare di un 'disordine' che può accendere e dare un senso ad un lavoro di sapere: non so cos'è che possiamo fare più che cercare di dare un senso a quello che proponiamo di fare, alla fatica, all'impengo, non tanto quando porta voti 'sufficienti' ma scoperte, aperture di orizzonti, soluzione di problemi a lungo pensati. Mi chiedo se l'interrogativo di apertura di Enre, sia in contrapposizione su quanto sopra e, se lo è, dove essa si situi esattamente: >applicare il nostro modo di fare scuola quale comportamenti assume nelle materie che allo scrivano sembrano di per sé ancorate a misure, a quantità? Dove lo spazio per la riflessione è assai più stretto, condizionato dal rispetto di quantità e misure e termini univoci, dunque rigidi?*

Forse qui sta un punto da sciogliere molto importante. L'ordine di andrea o le materie di Enrico rimandano a un concetto di cultura. Se diciamo: - i ragazzi sono chiusi in sé - i ragazzi non sono della ditta - i ragazzi non hanno gli strumenti - i ragazzi sono esclusi, isolati, perduti, voglio dire: i ragazzi sono esclusi perché non hanno gli strumenti. Sono esclusi dalla 'ditta'. Ma cos'è la ditta senza virgolette? È la cultura, è l'ordine culturale, mai fisso, diveniente, mobile, rischioso nel vortice delle alterne vicende delle umane genti; si forma qui e si frantuma là, svanisce qui e si forma da un'altra parte. Quando l'ordine culturale regnava nel nostro luogo (ipotesi mitologica, in parte vera in parte fantasma della mente, costruzione immaginaria, modello necessario), c'erano dei canoni precisi, un

ordine canonico, testi riconosciuti, c'erano confini al sapere e un tutto che si teneva, un legame fra la terra e il cielo. Oggi i confini del nostro ordine si sono frantumati, la tenuta del tutto si è spostata in altri luoghi, a noi appaiono frammenti che vengono da tutte le parti e l'ordine si rinchiude in particelle che non possono più essere percepite come un cosmo. Allora, la tensione ad un ordine. Quale ordine? Enrico sembra pensare a un ordine strutturato ed esterno, a una cultura patrimonio della nostra società alla quale preparare i ragazzi, invitarli, convincerli, costringerli. Andrea sembra pensare ad un ordine tutto da costruire nel rapporto con i ragazzi, a prescindere da una relazione con un corpo sociale più ampio. Il tempo stringe, l'ora è vicina. Il punto dovrebbe essere precisato meglio. Tuttavia mi riservo comunque di tornare almeno sul problema dell'organizzazione scolastica che non sembra motivare Andrea. Vorrei sapermi spiegare bene su quel punto perché lo ritengo l'unico punto che abbia in sé una speranza. Saludos

CIRRI 24-3 h: 0.07 Newfarwest

Considerare - stoicamente, - la cultura classica irrecuperabile per il mondo giovanile mi pare rappresenti molto di ciò che impedisce ai nostri ragazzi quella "ricollocazione nell'universo", che ti preoccupa.

Informato dei cori di "scemo, scemo..." nelle assemblee studentesche e verificandone la prassi Arturo C. Jemolo, uno dei padri dei democratici comunitari presessantottini, scrisse che tutta una cultura 25 volte secolare era arrivata alla fine della corsa. Stava cedendo il passo a qualcosa certo nuovo e moderno ma ontologicamente diverso dalla logica aristotelica e dal resto. Qualcosa di meno umano. Qualcosa che forse era, lo pensammo, "il tipo umano inferiore" del Gramsci. Troppi segni vanno ancor oggi in questa direzione e te ne fai, stoicamente, portavoce.

Per un pazzomalinconico quale lo scrivano si onora d'essere è proprio questo, al contrario, che lo fa sentire impegnato a bout de soufflé per ripresentare quanto considera fondante, 'collocante nell'universo', e non in un periodo storico ma in tutto il faticoso procedere degli uomini. Guai a chiudersi davanti a questo procedere ma ahinoi se rinunciassimo ai nostri migliori sestanti. Non vedo come questo significherebbe mancare di "dar forma a ciò che nella vita si muove". Non riesco a convincermi sia lavoro inutile addestrare i nostri giovani concittadini a comprendere, e possibilmente cercare, altri Tolstòj, anziché esultare - a comando, - alla lettura della Tamàro; a cogliere la differenza fra i racconti d'un Kazakòv e quelli del pur caro Sepùlveda. La grande cultura occidentale non mi pare debba sentirsi in colpa e in dovere di colmare "lontananze", semmai costruire su di sé altri valori veri. L'atteggiamento contrario andrebbe, pare allo scrivano, non tanto incontro "alla cultura giovanile", sì bene tornerebbe a procedere a tentoni, come quella, e anzi la incoraggerebbe a traballare ancor di più.

Il vero dramma infatti - lo affronteremo altrove, - è il parlare di "mondo", "cultura", "realità" giovanili là dove moltissimi riusciamo riesce a vedere solo la supponenza dei mauriziocostanzoshow e una gigantesca, sì epocale industria gadget-discografica, che droga di ellepì e ciddì, inondando il mondo di aggeggi superflui e "events" - tutto dev'essere unico, eccezionale, emozionante soprattutto - la quale impone un cantante all'anno e un complesso ogni due, e ne induce il successo per mantenere alto l'interesse (leggi: raccolta di denaro). E i linguaggi dell'arte pubblicitaria? Il mondo la cui verità è quella delle agenzie turistiche e dei telegiornali? Se è questo, o giù di lì che tu chiami la cultura western trionfante ho ancor meno dubbi sul posto e il compito della scuola: una guerriglia da fare impallidire la trentennale guerra d'indipendenza vietnamita. Un abbraccio. Endre.

CIRRI 24-3 h: 18.51 Andrea in disordine.

Sir Andrew Baths si dà a scuotere i muri maestri del castello dove il microscrivano fiorentino ha

affittato una cameretta. In essa deve ora riflettere con attenzione. Controllando appunti e schede si accorge che sarò noiosamente ripetitivo, non studia più seriamente ahimè da troppi anni. Ha insegnato ai tecnici. Infatti. Invecchia, si vede, si ripete e un pochino imbibisce. Non è tanto pigrizia quanto comando biologico, temo. Andrea mi rispinge verso una delle mie idee favorite e mi chiede se "crescere è possibile solo (...) contro un ostacolo da superare(...)", contro un ceto nemico, pungolare dei Gianni a scalzare Pierini (d. Milani). In altre stagioni il collega Massoli mi rimproverava di vedere la vita stessa come pedagogia e, in sostanza, di ridurre ogni didattica a pedagogia dello sforzo. Sir Andrew richiama l'influenza decisiva delle biografie personali anche in questi problemi. Vorrei sapere cos'altro è la cultura di ognuno se non la sua vita. Le esperienze, ciò che sappiamo pensare e fare, non lo facciamo e pensiamo perché, vivendo, s'è imparato a fare e pensare in quel modo? Trovo che qui stia la bellezza della diversità di opinioni a parità di stima, per così dire, la radice stessa della tolleranza. Cos'altro potrei garantire vero ai ragazzi se non quello che ho personalmente sperimentato? L'esperienza profonda, lacerante, in tedesco si dice Erlebnis: la stessa radice di vivere: leb-en, ma dalle radici: er-. Quanto agli ostacoli, non c'è alcun bisogno di inventarne, ai ragazzi: ci sono. Ne incontreranno sempre di più. Al microscrivano sfugge il perché non si debbano preparare i giovani ad affrontarne, anche di ingiusti, signori.! Per la buona ragione che quella sarà la loro condizione esistenziale. E' l'assurda pretesa di troppi genitori odierni di "risparmiare ai figli quanto ho dovuto passare io " che ci ha regalato la generazione che conosciamo: tremebonda, impaurita, angosciata perché la gita rischia di saltare e capace solo, troppo frequentemente, di aver tutto servito. "Professore, cosa ci mette nel compito?". Dunque, sì, sir Andrew: ci costruiamo e ci rispettiamo solo se abbiamo tenuto duro per sormontare qualcosa o resistere alla prevariazione di qualcosa. You and I do know it, ci siamo salvati (?..), dopo quel fior di adolescenza, solo perché abbiamo voluto appartenere a chi sapeva e pensava. Dici che" la plebe [ormai] c'è" e "sogna una ricreazione infinita..." Nulla di più vero e di...meno valido come argomento pro leggerezza. Siccome c'è , e sono i più, dobbiamo dire che ha ragione? La maggioranza è un mezzo tecnico per arrivare a una decisione non per stabilire il giusto e l'errato. Le decisioni di Fazio non vengono prese dall'assemblea dei dipendenti in Bankitalia. Uno solo contro tutti. Quello che ne sa più di tutti. Il fare della maggioranza la fonte del diritto e dell'etica mi sembra un atteggiamento foriero di tragedie. Il lascito di Giangiacomo ginevrino – quanto ci teneva Garin a dire che non era francese...! – strumentalizzato, ha fatto dei danni. Certamente in moltissime materie della vita collettiva resta l'unico modo di astringere a un volere comune. Eppure, che sorprese, Andrea: lo sapevi che tutte le nazioni delle praterie – sì, quelle delle fantasie infantili: I Sioux, I Piedineri, i Pawnees, i Cheyenne e compagnia cantante, non scioglievano le riunioni decisionali, e discutevano giorni e giorni, fino a che non fosse stata raggiunta l'unanimità, senza la quale ritenevano ogni progetto sarebbe fallito? - Questi sono i selvaggi che il missionarismo protestante ha pressoché sterminato! - La forza dei più pertanto non ha nulla da dire nell'ambito del giusto e del vero. Se la plebe vuole una ricreazione infinita nessuno di noi ha l'obbligo morale di dargliela . "Bambini e bambine – tua figlia è per te fonte d'una grande esperienza culturale: l'osservarla ti arricchisce enormemente, vedo: e anche questa è legge dell'umanità, la rivivo – hanno bisogno di mettere ordine..." e cos'altro vado difendendo da anni? Così come l'interesse primario, per noi, rivolto a quelli "che pongono problemi". Sì, mille volte sì. In quel testo di G.Allulli che hai diffuso si trova che due terzi degli ex-alunni rimpiangono la mancanza di competenze "trasversali: "attitudine al parlare e competenze di base, in second'ordine. Ritorna dunque il pensare, l'addestramento, l'organizzazione mentale, i tempi lenti e approfonditi (Andrea, Endre, Marcello, Claudio in sostanza...) Non bisognerà dunque portarceli, tutti, i bambini disordinati a questa padronanza? E se non ci vogliono venire? E se nascondono con l'ipocrisia, problemi e disamore per lo studio? E se scusano con l'allenamento nel tiro con l'arco da campagna – scusate, mi piace troppo questa battuta sarcastica: mi pare abbiamo superato ogni limite...- il rifiuto dei comportamenti che ci ricordava nell'ultimo suo emaglio Marcello? Sul cosa insegnare Andrea dipende da te: se mi autorizzi rimando a tutti il malloppo del dic. '98. Della mia corrispondenza con te sei tu, evidentemente, il solo depositario. Come bozza d'avvio potrebbe servire. In quel malloppo ci sono poi tante cose mie che non ho nessuna difficoltà a rivelare a tutti i membri del Key[discussion]club. "Nessuno sa più (degli adulti dico) quali siano i saperi fondamentali dell'oggi". Sono basito... Gli adulti hanno smarrito ogni ideale e ogni etica, questo sì. Ce ne sono a sufficienza ancora tuttavia che sanno dove vanno, come

andarci e perché bisogna. Un abbraccio fraterno. Endre.

BAGNI 25-3

Cari listeros,

per la gioia di Stefano penso di essere all'ultimo messaggio, perché la partenza per la gita incombe e non vorrei però partire senza un saluto "teorico" ... A me per certi versi questa strana discussione (che non avevo mai fatto in questa forma) è piaciuta; mi sembra anche che (almeno per un tratto) mi abbia fatto sentire più vicino a tutti, anche nei dissensi; per altri versi, però, mi sembra rischi fortemente di ritornare ai luoghi soliti delle nostre discussioni "antiche" dai quali poi è difficile uscire. Credo ci siano delle zone dentro di noi rispetto alle quali si è tutti poco disponibili al mutamento e anche al confronto (se rischia di produrre mutamento). Poi avevo sopravvalutato le possibilità di chiarezza dello scritto...: sono molti gli equivoci che, forse perché si scrive un po' tutti di fretta, mi pare vengano fuori.

Anche adesso scrivo senza rileggere bene gli ultimi messaggi (magari sarà fonte di altri equivoci: ma come si fa con questa proliferazione esplosiva di testi?), ma penso che il discorso di Claudio (nel penultimo messaggio in particolare) mettesse bene a fuoco i punti essenziali della discussione, anche rispetto a bisogni e desideri di sapere di ragazzi e ragazze: che si fa con i saperi formalizzati (e anche "rigidi") ai quali non si può rinunciare? Marcello dà la sua risposta, di buon senso e condivisibile, però non mi pare risolutiva del problema: che fare quando quella forma delle discipline perde qualche colpo nell'indisciplinarsi dei saperi; quando la didattica del linguaggio e della forma anche specialistica delle discipline, incontra problemi e non funziona con i ragazzi? come la si presenta, dunque, con quali mediazioni rispetto al loro linguaggio e alla loro "cultura" (o sottocultura che sia)? Qui subito è da chiarire (per Claudio) che non mi è mai passato per la testa un rapporto "alla pari" fra insegnanti e studenti: noi siamo adulti e insegnanti, cioè radicalmente altro da loro; e abbiamo anche una tradizione comunitaria, come dice Claudio, che ai giovani non appartiene. Solo che qui io pongo la domanda di come non trasmetterla, ma farla acquisire davvero, vivere, almeno in ciò che può ancora funzionare: e mi pare possibile solo dialogando (nella asimmetria del rapporto) con le loro reti di pensiero, di valore, di sapere, con i loro codici simbolici. In una mediazione che non è fra pari.

Dico anche che quella nostra tradizione non brilla più per certezze: lo dimostra il fatto che tanti pongono la domanda e pochissimi si provano a rispondere (però vi trasmetto - se proprio non siete stufi di tutta questa roba - un articolo di Mauro Palma sulla nuova rete del sapere, secondo me bellissimo e incredibilmente vicino alla nostra discussione).

A me effettivamente non sembra angosciante questa incertezza, si tratterà di cominciare a cercare...; fra l'altro leggere Enrico mi mette tristezza e mi domando se non ci sia un legame fra le sue sicurezze da possesso di canone colto e la rinuncia radicale a insegnarlo (perché non si insegna niente con un disamore così profondo verso coloro che dovrebbero apprendere). Non credo faccia bene sentirsi così superiori all'epoca presente, non devono solo gli allievi stimare i maestri perché il rapporto funzioni. (Altro equivoco grave da chiarire: da dove viene fuori che per me la maggioranza ha ragione sul piano etico e culturale? vaffanculo la maggioranza è la frase di un film di Benigni che adoro.

Poi mi sembra quasi il colmo visto che non sono mai stati in gruppi o partiti o organismi di maggioranza... sempre in esigui gruppetti che pensavano di possedere la verità ho "militato", più o meno convinto che l'importante fosse perdere alla grande... Intendevo solo dire una cosa molto terra terra: i poveri -di cultura (i soldi oggi contano meno) - non sono poveri ma meritevoli e impegnati: sono poveri e demeritano, non hanno il valore del sapere, della scuola, del lavoro faticoso eccetera.

Nella scuola bocciano non perché gli insegnanti piccolo-borghesi "classisti" fanno gli scrutini col 730 sott'occhio ma perché hanno voti peggiori; la scuola presessantotto che oggi è tanto amata dai Lucio Russo e dalla sinistra, non era selettiva perché di classe, ma di classe perché selettiva. Allora gli appelli all'etica dell'ostacolo e del duro lavoro si portano dietro quelli che quell'etica già la possiedono. Per gli altri, caro enre, che cosa fai? come arrivarci al valore dello studio serio e esigente? la domanda per me è questa, non altre. Non si tratta di accontentarsi dell'esistente - che ci starebbe a fare allora la scuola, e noi con essa (ma c'è bisogno di dire queste cose, non dovrebbero essere ovvie fra noi?)- ma nemmeno di trasmettere il verbo e il corpus e poi vedere chi lo recepisce, facendo scattare per gli altri il "severo ma educativo" esercizio del giudizio. A me interessa solo il giudizio che fa crescere, perché è anche severo (l'alternativa sarebbe essere falso o pietoso o consolatorio: facile per l'insegnante quanto diseducativo) ma sta in un rapporto - non è un giudizio etico su una generazione; mi interessa la valutazione che è chiesta dai ragazzi e dalle ragazze stesse, perché ti stimano, sanno che hai un sapere e un'autorità da esercitare e in qualche modo la condividono. Non mi interessano altre autorità (ma qui, attenzione, l'asimmetria resta fortissima, proprio perché è riconosciuta, condivisa, non solo istituzionale). Quella valutazione può prendere altre strade che quella della simbolizzazione numerica misurativa di cui scrive Claudio (nella sua parzialità consapevole, anche utile: certe cose si prestano benissimo): può essere valutazione relazionale e racconto più che sogno oggettivo e scientifico degli standard e delle misure esaustive dell'apprendimento. E essere ancora più severa ed esigente, per chi ritiene questo il problema essenziale.

Bisognerebbe allora liberarsi di alcuni fantasmi che popolano la nostra discussione: se c'è qualcuno che è contrario a che i ragazzi acquisiscano lavorando intensamente e con fatica, discipline serie, fondamentali e approfondite, alzi la mano: non c'è nessuno che non desideri e ritenga importante una cosa del genere. Perché non dircelo una volta per tutte e chiudere questo discorso?

La domanda (ripeto) è, quali sono oggi questi contenuti (se ci sono, dotati del senso forte e condiviso di qualche decennio fa - come giustamente scrive Claudio), e come fare per .

L'insistere di Enre sulle tante commissioni extracurricolari mi sembra strambo e sospetto: un altro fantasma ideologico. Quelle commissioni quanto pesano su 900 ragazzi della nostra scuola e quanto tempo portano via, rispetto al lavoro disciplinare, agli studenti e agli insegnanti dell'istituto? ogni ragazzo e ogni ragazza quanto tempo dedica a quelle attività? mi pare (escluso - ma per pochissimi - il teatro) una percentuale minima. Tanti anni che insegno al Keynes, le volte che qualcuno ha usato davvero l'argomento delle attività extracurricolari per non studiare mi sembrano del tutto irrilevanti (e basterebbe controllare le partecipazioni sul totale dei ragazzi e del tempo-scuola per verificare). E invece perché non vedere che il problema, almeno degli istituti tecnici, è molto di più la quantità dei contenuti e dell'orario per quell'enciclopedia universale che dovremmo trasmettere (provate a pesarle le nostre antologie per il triennio...); e il modo burocratico e rigido di trasmetterla; l'ossessione valutativa che attraversa tanti e tante...

Nelle parole di Enre sembra che la nostra scuola sia, sotto sotto, una specie di festa della socializzazione: venite nelle mie quinte a vederla questa festa, per 36 (trentasei) ore settimanali - davvero da fabbrica fordista; oppure andate a vederla nei bienni dove a metà quadrimestre hanno tutti già tre o quattro voti (magari perché ci sono le pagelline da dare, per informare i genitori - quando a tanti ragazzi i voti nemmeno si dicono). Ma dov'è questa scuola "americana" del puro contenimento? i tassi di selezione nei bienni di tecnici e professionali sono facili da trovare, ma qualcuno pensa solo alla percentuali di promossi dell'esame di stato. E avete visto chi è che ripete e abbandona (anche nell'articolo di un reazionario come Allulli): sono quelli che "non meritano", ma com'è che sono sempre gli stessi, anche nella moderna società dell'accoglienza universale, sempre i figli dei "non appartenenti alla ditta" - come diceva Don Milani?

Allora il problema non è solo che cosa insegnare, il problema è il come fare e quale obiettivo vogliamo ottenere: perché se accettiamo che si tratta di selezionare una piccola percentuale di specialisti seri, o di classe dirigente all'altezza, allora una discreta quantità di "insuccessi" è fisiologica e funziona: ci proveranno un'altra volta (dico senza polemica: potrebbero comunque restare col valore della severità del sapere. Ma anche qui: ci restano o si portano a casa un'altra esperienza? è indifferente per noi? ma allora perché citare tanto Don Milani, che lavorava solo con i bocciati e scriveva che non bisognerebbe mai interrogare perché è tutto tempo sottratto alle spiegazioni e al lavoro comune... mi domando ogni tanto che succederà nella sua tomba, quando Enre fa gli scrutini). Se l'obiettivo è un altro, una crescita che più è diffusa più è il segno di senso della scuola e di crescita democratica - e viceversa, naturalmente - allora il problema di quelli che il dettato di Sophie non lo fanno abbastanza bene si pone (oltre al problema di che metterci nel dettato e "se le cose che più contano si possano contare").

Alla fine mi accorgo che questo saluto, oltre ad essere come al solito lunghissimo, mi suona anche non poco amaro. Se si ritorna "sui fondamentali" non se ne esce credo. Però come si fa a non parlarne se si comincia? o riusciamo a trovare un terreno altro da quello della serietà delle discipline, della severità e della selezione (mi sa che è questo il fantasma "innominabile" che continua ad aleggiare, almeno secondo me) oppure continueremo a girare intorno a quella sfera della nostra cultura e della nostra esistenza che meno si presta a confronti facili.

Un abbraccio a tutti e a tutte, prima di Barcellona,

superpalma La scuola "elementare" in laboratorio MAURO PALMA

E' certamente vera la premessa da cui muovono, su queste pagine, molti interventi nel dibattito sulla scuola: l'analisi del sistema scolastico e dei suoi possibili destini non può essere scissa da quella del contesto sociale, economico e produttivo in cui si collocano formazione e istruzione. Occorre sapere dove si è per capire dove si vuole andare. Ma è altrettanto vera e necessaria anche un'altra premessa: questa dimensione di indagine non esaurisce il problema; perché l'analisi non può essere neppure scissa da una riflessione significativa sulle scelte di contenuto, imposte dall'evoluzione, in parte già consumata nel secolo tramontato e in parte tuttora in atto, dei saperi disciplinari. Saperi che ormai si declinano al plurale e che sfuggono a vecchie categorie unificanti. Quindi, è di sicuro importante avere come orizzonte del dibattito il 'contesto' e interrogarsi su cosa il mondo delle relazioni produttive richieda oggi alla scuola (secondo alcuni, per seguirne l'indicazione, secondo altri per svelare il significato di talune proposte e sapersene guardare. Ma è un orizzonte parziale e che non aiuta più di tanto se ci si sottrae alla domanda, semplice e decisiva, su quali saperi vogliamo che la scuola trasmetta, su che rete di conoscenze crediamo importante che un giovane acquisisca. In estrema sintesi, su cosa occorra insegnare. Altrimenti la discussione avviene sul piano delle cornici, su quello dell'architettura di sistema; al più su quello delle esigenze di chi vi opera. Recuperare il "senso" di un sistema di istruzione pubblico, ridefinirne un possibile progetto è il nodo essenziale da sciogliere se non si vuole affidare la formazione delle nuove generazioni alle dinamiche mercantili o lasciarla in balia di una estrema aleatorietà, variabile al variare della situazione scolastica più o meno positiva, dell'insegnante più o meno motivato. Il perché della scuola, il perché dell'insegnare, richiedono risposte non soggettive o volontaristiche e neppure di riconoscimento sul terreno sindacale: richiedono risposte politiche e culturali. C'è invece il retrogusto di una vecchia attrazione verso la descolarizzazione dietro molti interventi di generosi compagni, insegnanti o osservatori attenti della scuola. La si rintraccia con due diverse connotazioni: quella del ritorno all'esperienza positiva individuale, o di nicchia, di quartiere o strada, fuori dal gioco di una riforma complessiva; quella dell'impossibilità di definire la fisionomia di alcun progetto in un contesto in cui produzione e conoscenza sono così profondamente connessi da vanificare ormai ogni discussione sui saperi.

Entrambe esprimono verità, ma anche parzialità. E la seconda ha un suo fondamento nella connotazione "cognitiva" che ha assunto la tecnologia dell'informazione, rendendo molteplici i luoghi della produzione di conoscenza e, contemporaneamente, impossibile l'individuazione di figure e luoghi deputati alla sua trasmissione. Eppure la scuola ha bisogno di un'ipotesi identitaria che aiuti a muoversi in tale molteplicità. Più o meno consapevolmente, nel recente passato, essa è stata ricercata attraverso due vie: la prima è stata l'accentuazione del suo funzionalismo sociale, sia attribuendole la responsabilità di molte disfunzioni o patologie della quotidianità, sia estendendo le cosiddette "educazioni", alla salute, all'ambiente, alla sanità e quant'altro; l'attenzione si è così spostata dal terreno dei contenuti a quello del supporto sociale, terreno peraltro sicuramente non corrispondente alla professionalità degli insegnanti. La seconda è stata l'accentuazione dell'autarchia scolastica, nella volontà di racchiudere all'interno della scuola tutto ciò che è culturalmente rilevante, il vecchio e il nuovo, l'espressività e i saperi rigidi, in un modello "panoptico" del sapere che ha visto crescere a dismisura contenuti, materie, orari. Quali sono stati gli esiti di queste operazioni? Se tentiamo di rispondere e di capire se la scuola abbia vinto o meno la sfida che le si è prospettata all'indomani della sua apertura "di massa" non possiamo accontentarci dei dati sugli iscritti, sui promossi, sugli abbandoni. Dobbiamo interrogarci sulla tipologia delle competenze acquisite da chi arriva regolarmente al termine degli studi, su quale sia la trama di conoscenze che la scuola produce, su quanto le conoscenze acquisite tra i banchi siano persistenti, capaci di rimanere, almeno nelle linee essenziali, come proprio patrimonio, come risorsa essenziale per la propria comprensione della realtà. Sono conoscenze stabili, sufficientemente in grado di tutelare rispetto a un analfabetismo di ritorno, molto presente per esempio negli Stati Uniti? Sono conoscenze percepite come "utili"? O rimangono solo in quella zona della memoria in cui collochiamo, con nostalgia, i ricordi della nostra adolescenza? Gran parte di ciò che si apprende a scuola, specialmente in talune discipline, ha struttura debole e scarsa persistenza; non riesce a dare strumenti per comprendere, per esempio, le pagine di economia di un giornale né quelle scientifiche; ben pochi ne dà per riuscire a decodificare e criticare la mole di informazioni che ci contorna (e assedia). E se la funzione preminente della scuola di venti o trenta anni fa risiedeva nel dare a tutti accesso all'informazione, oggi risiede piuttosto nel dare strumenti per dominarne l'eccesso perché la selezione sociale si realizza attualmente attraverso la mancanza di orientamento all'interno di un'informazione così massiccia e indifferenziata da produrre passività e nuove forme di subalternità. Così il problema dei contenuti si salda a quello della produzione di inclusione sociale, parametro determinante per valutare l'efficacia di un sistema scolastico. Qui, a mio parere, si colloca l'attuale sfida della scuola. E non c'è spazio per i rimpianti del 'bel tempo andato', che emergono dalle parole di larghe fette dell'intellettualità italiana, da sempre distratta verso la scuola, ma pronta a intervenire per difendere il proprio spazio accademico o la propria appartenenza alla cultura liceale. La trasformazione, radicale, del sistema scolastico, della sua architettura e soprattutto dei suoi contenuti, non è una concessione a mode: è un'esigenza non rinviabile, che per primi e senza rimpianti, deve vedere come attori coloro che fanno riferimento alla sinistra e ai suoi valori. Tre modelli, tuttora molto presenti, devono tramontare. Il primo è quello dell'enciclopedismo (a cui ho già accennato poc'anzi) ovvero della possibilità di dare nella scuola tutto ciò che è culturalmente rilevante, dalla letteratura alla musica, alle lingue, alle nuove scoperte scientifiche e quant'altro, secondo un modello "cumulativo" che aggiunge contenuti senza riuscire realmente a selezionare tra essi. Il secondo è quello della settorializzazione, della forte ripartizione disciplinare che riproduce nella scuola secondaria le specificità della ricerca scientifica o dell'insegnamento universitario: la scuola ha più bisogno di attenzione ai legami che non della sottolineatura di differenze; deve necessariamente proporre delle "ricomposizioni disciplinari" per larghe aree di contenuto. Il terzo è quello della trasmissione dei contenuti unicamente centrata sulla lezione "uno-molti", un docente che parla a molti che ascoltano e, ascoltando, apprendono. Simmetricamente, occorre lavorare lungo altre due direttrici: il recupero della "elementarità" come criterio di selezione di cosa insegnare; il recupero del laboratorio come luogo d'apprendimento. Partiamo dal luogo: non è l'inseguimento di una suggestione tecnologica a proporre un far scuola meno discorsivo, più operativo e più connesso alla proposizione e soluzione di problemi. Al contrario, proprio per recuperare un rapporto critico con le nuove tecnologie è necessario indagarne le peculiarità e capire come esse costituiscano una risorsa in grado di ridefinire lo spazio

dell'insegnamento: non più percorso dalla sola parola, ma anche da strumenti che diano una dimensione progettuale all'agire dell'insegnante e inducano modalità diverse per la trasmissione dei contenuti. L'altra direttrice è il recupero della dimensione "elementare" di ciò che la scuola insegna. L'aggettivo "elementare" rinvia a "elemento", non è sinonimo di "semplice" perché contiene una connotazione di potenzialità costruttiva: è elementare ciò che permette, pur nella sua semplicità, di costruire gradualmente una complessità. Non si tratta, quindi, di proporre una scuola di "saperi minimi" in cui tutto sembra risolversi nella formula "inglese+computer" a cui non a caso oggi alcuni affidano l'idea di futuro: no problem. Fornire nella scuola "teorie elementari" vuol dire innanzitutto far acquisire contenuti che abbiano una connotazione fondante. Ma anche abituare alla costruzione di propri criteri di selezione delle informazioni, alla costruzione di gerarchie di priorità. Questo a me sembra essere il terreno di elaborazione per la scuola, per non avviarla o verso la via di un confuso "oratorio" più o meno socializzante o verso quella della subalternità alle richieste (o ancor più alle non richieste) del mercato. Ma, è possibile e come una operazione di recupero di "elementarità" dopo un secolo di numerose e profonde ripartizioni disciplinari, di specialismi e perfino di difficile dialogo tra peculiarità culturali diverse? Esiste ancora un tessuto connettivo da recuperare e da proporre a un giovane perché possa conservarlo come sapere utile per la vita adulta indipendentemente dalle particolari richieste che gli verranno da un mondo della produzione sempre meno attento a questa domanda di senso? E chi può contribuire a recuperarlo? Sono domande non semplici e che impongono di tornare a discutere dei contenuti dell'insegnamento. Di discuterne all'interno di un percorso di riforma avviato, che - pur tra mille limiti e confusioni - ha tenuto insieme il problema dell'architettura scolastica con quello della professione docente e con quello dei contenuti di insegnamento; ambiti tradizionalmente tenuti separati, distanti. Non è una discussione che inizia da zero: nelle scuole, ci sono "buone pratiche" non sempre note, da cui partire, per renderle esperienza comune e per coglierne gli aspetti generalizzabili. E' tuttavia un percorso che la scuola non può fare da sola; ha bisogno del contributo di altri luoghi di riflessione. Forse anche di un'intellettualità che, pure a sinistra, ancora troppo spesso è disattenta o piagnona per un passato perduto.

CLAUDIO 25-3-00

listeros, Mi trovo sballottato in mezzo al mare: ho voglia di confutare Marcello ed Enrico e ho voglia di confutare Andrea. Ma se confuto i primi mi trovo a sostenere i motivi di Andrea e se confuto Andrea mi trovo ad armeggiare con i motivi dei primi. Sia quel che sia. Marcello dice: *>Senza dubbio nell'epoca attuale non è facile concentrarsi sulle varie discipline, data la crescente espansione delle sollecitazioni extracurricolari ed extrascolastiche. E se da un lato è positivo che gli impegni e gli interessi siano molteplici, in realtà quanti riescono a conciliare lo studio e l'impegno con tutto il resto?*

Il problema che ci troviamo di fronte mi sembra che stia nel fatto che ciò che sta fuori e ciò che sta dentro la scuola non possono esistere come mondi separati, tendono a unirsi, il fuori tende a entrare dentro e a scalzare ciò che ci sta. Non è un fenomeno che prima esisteva in forma così eclatante. È un fenomeno nuovo, che nessun esempio del passato può aiutarci a risolvere. Dobbiamo fare una nuova sintesi e un nuovo canone. Dobbiamo certo instaurare un nuovo rapporto fra scuola e società, o meglio, dovremo guardare alla specificità dell'educazione in modo nuovo.

Anche Enrico forse dice qualcosa del genere: *>Lo scrivano ha in testa un CORPUS STUDIORUM nazionalpopolare che fonda nazionalità e cittadinanza: nozioni, costumi mentali, abilità manuali, memorie. E tutti dovrebbero possederlo.*

Mi sembra tuttavia che tenda anche lui a identificare il CORPUS STUDIORUM come qualcosa che sta per conto suo, e che ha valore in sé, e che debba comunque essere imposto. In una situazione in cui: *>Tutta una cultura 25 volte secolare era arrivata alla fine della corsa. Stava cedendo il passo a qualcosa certo nuovo e moderno ma ontologicamente diverso dalla logica aristotelica e dal resto. Qualcosa di meno umano Cos'è il qualcosa di meno umano? Da dove è venuto fuori? Enrico dice*

anche un'altra cosa: *>Cos'è la cultura di ognuno se non la sua vita?*

In questa affermazione non c'è traccia di separatezza. Ognuno ha la sua cultura, la sua vita è la sua cultura. Ma si dà il caso che la vita di qualcuno abbia incluso il *corpus studiorum* di cui parla Enrico e la vita di altri non lo includa. Chi decide cosa debba includere la vita degli altri? Potremmo azzardare qualcosa come 'la cultura vincente'. Potremmo dare al termine vincente molte accezioni: vincente per merito, per giustizia, per forza. Dovremmo comunque, in ogni caso, distinguere l'accezione di cultura usata in questo caso, da quella usata nella frase di Enrico come cultura individuale. Che rapporto esiste fra la cultura individuale e la cultura comunitaria? Anche qui potremo dare molte risposte: rapporto di subordinazione, di dominio, di integrazione, di scambio, di reciproco arricchimento, di ricerca comune. La cultura individuale può vivere al di fuori del rapporto con una cultura comunitaria? Direi di no. Al di fuori di un rapporto non mi sembra che possa darsi alcuna cultura. Per poter esistere la cultura individuale ha quindi bisogno di una cultura comunitaria, del prodotto di una storia. La separatezza che ci sembra di scorgere fra il farsi delle culture individuali degli studenti e il *corpus studiorum* a cui molti pensano, cosa può voler significare? Forse significa che oggi il mondo della vita si è arricchito talmente di eventi e fenomeni che una cultura come corpus capace di dare risposta e ordine a tale mondo non è ancora costituito, tanto che l'unico rapporto che può darsi è quello con un corpus che rispecchia una comunità del passato, ma non una comunità del presente, non la possibilità di un divenire a partire dall'oggi. Voglio dire che dobbiamo buttare tutto a mare e ricominciare da capo? No, voglio azzardare tre cose:

1. nel corpus studiorum c'è senz'altro qualcosa che va buttato a mare (non chiedetemi cosa, io non riesco mai a buttar via nulla) - e quindi molto altro che deve restare;
2. nel corpus c'è senz'altro qualcosa di nuovo che deve esser fatto entrare e che prima non c'era;
3. l'inserimento del nuovo non può non avere conseguenze sul modo di trattare, vedere e organizzare il vecchio, e non può non avere conseguenze nel modo di organizzare la pratica dell'insegnamento.

Mi sembra che Andrea si ponga il problema in questi termini quando dice: *>Esiste un altro paradigma conoscitivo - operativo? Partire dal bisogno di liberare e arricchire le pratiche di scuola che già esistono come luogo di ricerca viva di sapere dotato di senso personale e collettivo. Esperienza di costruzione (non trasmissione) di conoscenze condivise, contrattate nei significati come in una sorta di mediazione culturale fra il presapere, la rete concettuale con la quale i ragazzi sempre già interpretano il mondo, e i nuovi codici e contenuti che con essa devono dialogare.*

Nella sua risposta tuttavia mi sembra che spariscano del tutto due elementi:

1. l'individuazione di ciò che deve restare, il senso dell'eternità del corpus in quanto comunitario (sono consapevole che ciò può apparire in contraddizione con quanto detto sopra - ma sento che qualcosa va bene e lascio a un momento successivo l'aggiustamento);
2. la trasformazione del rapporto docente-discente in rapporto umano generico, abolendo ogni connotazione gerarchizzata nel rapporto stesso.

Fondamentalmente non mi sembra neanche di notare un tensione a trasformare la scuola così com'è quanto invece gli atteggiamenti delle persone che nella scuola stanno. Fondamentalmente la cosa ha anche una sua logica. Se pure la scuola è stata istituita con una funzione, è anche vero che questa funzione ha perso molte delle sue caratteristiche e ci ha lasciato nella estrema difficoltà di individuare la nuova funzione che è venuta ad acquisire. Malgrado l'incertezza sulla sua funzione, ciò che resta indubitabilmente è la sua esistenza, il suo esserci, come luogo di incontro di persone. Se quindi perdiamo di vista la sua funzione originaria, e quindi anche la ragione delle varie funzioni della sua organizzazione interna e delle sue operazioni, possiamo riconoscerci come unica sostanza il suo essere luogo di incontro di persone, che possono porsi in rapporto reciproco su un piano di parità, un contratto alla pari. Personalmente mi trovo stimolato da molte delle cose che Andrea dice, soprattutto nelle critiche a una prassi che continua incattivita a ripetersi producendo il vuoto nella migliore delle ipotesi. E tuttavia non riesco a rinunciare a vedere la scuola come luogo che deve tendere a guardare fuori di sé e a mantenere un ordine delle responsabilità per il quale il docente ritrova la sua funzione proprio nello sforzo consapevole di questo sguardo e ricerca all'esterno (al passato e alla costruzione del nuovo paradigma) e alla sua ricerca di autorevolezza sugli studenti di seguirlo in questa sua direzione. Molte critiche che Andrea fa sulla valutazione come misurazione, sono giuste, nel senso che individuano una inattività del valutare nella situazione odierna. E tuttavia, forse, non sono giuste in

assoluto. La valutazione è la simbolizzazione della misurazione dell'efficacia degli strumenti culturali nella realtà. In quanto simbolo mai identico alla cosa che simboleggia e tuttavia irrinunciabile. Il simbolo rende incruento il rapporto. L'educazione è possibile proprio perché c'è la valutazione. La valutazione crea un universo di simboli, immerge il discente in un universo di simboli togliendolo dall'impatto diretto con la realtà: laddove un errore di calcolo nella realtà fa crollare una ditta, nella scuola si riduce a un brutto voto. Ciò permette il ripetere dell'errore che nella realtà non è ammesso e quindi permette il processo di apprendimento. Ma certo le cose da apprendere oggi sono molte, troppe. Possono gli studenti impararle tutte? Esiste la possibilità di un nucleo di conoscenze uguali per tutti e accessibili da tutti? Io dico di no. Parlare di organizzazione vuol dire porsi il problema del possibile e individuare i mezzi per raggiungerlo. Non l'ho fatto neanche oggi, comunque, ma rischieri di salutarvi troppo tardi.

CIRRI 25-3 h: 17.49 Eduform

Claudio carissimo, Pensavo doverti una risposta più aderente alle tue riflessioni POST SOMNIUM, m'è tornato in mente invece il tuo I. A. Richards, lontana lettura pre-tesi, col suo accentuare più la persona del lettore, il suo quando e il suo come, più il "significato" o "messaggio" dell'opera letteraria. E' così che ho scoperto chiarezza e ANIMVS PAEDAGOGICVS in seconda lettura invece di coglierli alla prima, evidentemente distratta. Tanto vale dunque proseguire nel nostro FORVM apertissimo e frequentabile da tutti. Penso ora possa servire da veicolo per l'indicazione di alcuni piloni sui quali campare il nostro\vostrò in gran parte ahi me, progetto di insegnamento nuovo. A fatica si va delineando, così mi sembra, dal nostro accanito scambio emagliato (da e-mail, s'intende!).

1. L'apprendimento è pesante (impegnativo) e lo studente dovrà attraversarne da solo la "durezza". OK.
2. La piacevolezza si determina in questo attraversamento. Io direi che si determina dopo essere riusciti a. Pensiamo al nostro stomaco, dilatato quanto S.Zeno a Verona, all'uscita da un esame temuto superato brillantemente. Tutto sommato OK.
3. La leggerezza è più insopportabile della fatica sensata. OK; quando andiamo in supplenza se lasciamo la classe a se stessa dopo 10 minuti è un marasma e una scontentezza generali.
4. La durezza si attraversa perché sentiamo di doverlo fare per noi. Piacevolezza o fatica sono sì un by-product in questo caso OK.
5. La decisione di attraversare? Si ricasca nella motivazione. Da tempo credo non esista per un 14-18enne. Qui aiuta solo la prescrittività esterna. A noi renderla sensata.
6. Costruire un rapporto sulla base della mia piacevolezza, lo strumentalizza e lo riconduce a me. Dunque distrugge il rapporto. OK.OK.OK. Cfr. ambito dell'affettività.
7. La pluralità delle culture e delle professionalità implica ed esige pluralità di strategie. La pluralità delle professionalità (sic!), su queste basi, secondo me è un bene, dunque non è un problema. Quanto alle molteplici culture degli studenti e come entrino "in questo gioco come massa e non come élite - problema di Andrea, Endre, Antonella, tuo e forse di tutto il KEYCLUB - v. punto 5. Credo OK anche qui. Di cosa sarà fatta pertanto la durezza da aiutare a e da attraversare? Fondazione della cittadinanza, capacità mentali trasversali, educazione al pensare, trivio e quadrivio - Endre, Andrea...? - insieme alle vocazioni degli studenti (idem + scuola anglosassone)?; solo base programmatica statuaria prevedibile e verificabile? Fondazione della cittadinanza e formazione del carattere - (pedagogia positivista, pedagogia cattolica, soprattutto per il secondo punto?). Entra in ballo l'etica dell'insegnante: l'estrema pericolosità della situazione sarebbe ben controbilanciata, secondo me, dalla pluralità delle culture e delle professionalità). E' tempo infine che il KEYCLUB prenda dei fogli di carta gialla da polenta, inumidisca il lapis sulla lingua e metta giù qualcosa di nero su bianco.

ENDRE: 1. Progressiva ristrutturazione di classi omogenee sulla base del profitto, da evitare come la peste. 2. Separazione del docente dall'esaminatore. Perché Antonella non potrebbe esaminare prima d'una sua seconda o terza i ragazzi preparati da me nella classe precedente?

Vantaggi: vero scambio di professionalità ed esperienze fra colleghi; pareri di "competenti"; controllo incrociato, fatto da competenti, della "bravura" d'un insegnante - altro che test, e funzioni obiettivo. - perspicuità e fiducia nel rapporto docente-studente:: diventando allenatori per una prova successiva si realizza il sogno del Santoni Rugiu.; l'avvocato difensore non fa il giudice, il giudice non sarà mai

creduto come avvocato difensore. Massimo 24 ore di "lezione" - ma sarebbero ore di laboratorio, di officina, - alla settimana, per il programma cittadinanza, verificabile e obbligatorio da apprendere: A) LINGUA MADRE: saper esprimersi a livello massimo; B) STORIA POLITICA E COSTITUZIONALE; C) LINGUA STRANIERA: standard pressoché come quella madre. 5-11 anni inglese; 11-16 spagnolo. Il fanciullo può girare tutto il mondo. D) MUSICA e ARTI FIGURATIVE - pratica: solfeggio cantato, uno strumento, disegnare... E) SCIENZE ESATTE: pensiero matematico, fisica, biologia; F) GINNASTICA, ma proprio bodybuilding, non il calchetto. A partire da un'età indicata dalla ricerca psicologica LA Religione, LA Filosofia - il ragionare e distinguere per astratti; L'Economia, La finanza. Tutto il resto nella fascia vocazionale, che quasi certamente impegnerebbe i pomeriggi e potrebbe anche godere d'una "valutazione" posata sulla partecipazione più che su un quantum di profitto da pretendere e misurare. Quanto agli insegnanti, che siano congedati a 23 anni con un attestato di "maestria" e liberati dal medioevo delle graduatorie, dei concorsi, degli "organici provinciali". Ogni dipartimento preveda nn. anni o mesi o semestri nei quali il futuro insegnante si addestra al "porgere" quella disciplina. Quando lo saprà fare viene istituito Meister e va a cercarsi la sua scuola autonoma. Se è temperamentalmente incapace lo dicano gli esperti del dipartimento; se megalomane, maniaco sessuale o teso alla ricerca lo dica il dipartimento e non lo mandi a scuola. Punto e basta. Il Dipartimento di Scienze amministrative crei meister dell'amministrazione, e non rompa i c.... costringendo un Bagni o un Erminio a occuparsi della carta per stampanti, degli ingressi alla second'ora e delle...poppate delle colleghe in maternità. Tanto pensavo di doverti, querido compagno listero. Speriamo che la Ferrari schianti la Mercedes.

CIRRI 27-3 h: 8.42 IL PENNATO E I RAMI.

Pensavo si fosse conclusa l'illustrazione delle "culture diverse", (Claudio), e fosse il tempo delle proposte circostanziate. Questo il senso del mio Eduform di ieri. L'esteso, rammaricato emaglio di Andrea, in partenza per la Catalogna, mi convince adesso che resta ancora qualcosa di essenziale da chiarire senza residui. Qualche fantasma deve svanire, al levare del sole.

E' bene ringraziarlo subito, e di cuore, per la concreta schiettezza con la quale mi rimprovera molte più cose che non le mie convinzioni pedagogiche: dubita perfino del mio onore d'intellettuale democratico comunitario. E' uno stile "prussiano" poco comune fra gli italianuzzi, che andrebbe invece diffuso. Franchezza di giudizio senza abbellimenti è il segno d'una amicizia salda e di affetto per l'amico in errore, che non accetta questi continui a sbagliare. Tanto migliore della moda tollerante, cattiva maschera dell'ipocrisia, che cela, come insegnava Marcuse, la peggiore forma di intolleranza: quella che concede e permette perché sovranamente disprezza; perché non vuole neppure perdere tempo a confrontarsi. Che nel KEYCKLUB questa sia sconosciuta mi sembra la non ultima ragione del suo perdurante...successo.

Primo fantasma allora. Fonte per Endre di una constatazione piuttosto amara: quanto poco le tante parole siano riuscite a spiegare le sue vere esigenze educative e formative. Non comprendendo le quali davvero la sua immagine assume contorni inattesi e singolari diventando quella, del tutto falsata, che Andrew e forse altri sembrano essersi fatta delle sue motivazioni e del suo agire.

Già in occasione di un accenno a Potare gli ulivi il vostro scrivano aveva sorvolato sul senso di alcuni accenni: che io vorrei solo tagliare via spietatamente, forse addirittura "quelli non della ditta". Eppure da sempre non chiede trasferimenti ai Licei per restare a lavorare nei Tecnici, per "quelli non della ditta". Confida che i fatti siano esaminati con più attenzione delle parole.

Il potare è immagine che viene dalla storiellina di quei contadini che, nelle campagne della mia infanzia, usavano il pennato - quella sorta di ascia a forma di punto interrogativo con un lama aggettante anche sul dorso - per sfrondare i rami forti degli ulivi al fine di renderli ancora più

resistenti e fruttiferi, senza toccare i debolucci e gli avvizziti, considerandoli perduti. Identificare potare, presentato più volte in questo senso, e riferito a tutto il processo didattico d'un anno scolastico, col pensare solo a bocciare per selezionare è un'operazione interpretativa che Endre affida tranquillamente all'intelligenza e alla coscienza di Andrea. Aggiunge, - e spera di scriverlo in italiano comprensibile, - che i rami avvizziti, per lui, sono "quelli non della ditta" ma sono persone. Sono quelli che proprio rimprovera a molti di non irrobustire con un addestramento serio, altro che tagliare! Non irrobustirli significa principalmente, ma ci ritorneremo, portarli avanti deboli, vantandosi di non essere selettivi, anzi di fare operazione veramente democratica. Ribadisce qui dunque che accompagnare i "poveri di cultura familiare" fino alla fine degli studi senza arricchirli è operazione autenticamente, esemplarmente reazionaria, la vera, decisiva vittoria reazionaria e "clericale": sottrarre loro una scuola pubblica che li metta in grado di tenere botta coi figli "di chi legge in greco per diletto" e insomma della razza padrona. Forse la nuova cultura o la plebe di Andrea o i westerner di Claudio pensano che questa razza non esista e si possa dunque accettarne i vezzi. Endre invece vede che c'è, e che chiede scuole... facili e rapidamente professionalizzanti, toh guarda!. E via, noi, con le commissioni scuola-lavoro, coi "momenti di gioco", con le gare di aerobica (in orario curriculare), le gare di rugby femminile (!) (di mattina, quando se no?), le gite-relax.

Ci mettiamo il cuore in pace accettando la "cultura vincente" e poi teorizziamo tutto, e le insoddisfacenti, a dire il meno, impreparazione e formazione generali, come superamento della scuola selettiva e nuova scuola "democratica". Il potare di Endre è solo il contrastare tutto questo. Egli è certo di stare dalla parte dei suoi. Altri scelgono una collocazione migliore. Nel febbraio di due anni gli alberi dei viali, a Firenze, sembravano torsi infirmi, coi loro moncherini minuscoli. Hanno delle chiome che coprono mezza carreggiata da ciascun lato, ora. Sono stati potati in modo severo e accurato. Il vostro scrivano osa sperare che la metafora sia comprensibile ai più.

Perché, secondo fantasma, si dice: "come arrivarci al valore dello studio serio ed esigente?" "non c'è nessuno che non desideri e non ritenga importante una cosa del genere", ma perché "trasmettere il verbo (sic!) e il corpus e poi vedere chi lo recepisce facendo scattare per gli altri il severo ma educativo esercizio del giudizio". Continuate a domandare senza rispondere. Come? Insegnando a ogni ragazzo uno studio serio ed esigente (cfr. Marcello). Creando canali e occasioni per "bisogni e desideri di sapere di ragazzi e ragazze", come Endre fa da almeno 15 anni. Che vanno deserti al 95%... Volontà di selezione, Andrea? O della mancanza di piacevolezza? Basto offrirlo il dialogo senza voti? Il 95% rifiuta, Andrea. Perché? Perché sarebbero costretti a scontrarsi con quanto di loro devono cambiare, migliorare, aggiustare. Perché la loro cultura sarebbe passata al setaccio non accarezzata. Nel novembre '98, 17 genitori sui 26 d'una classe chiesero al vostro scrivano di fare solo della grammatichetta, assediati dalle figliole infuriate per i voti troppo bassi e per "dover parlare tedesco in classe". E perché non voleva portarli una settimana a Monaco, cos' avrebbero imparato qualcosa. Evidentemente la cultura di Endre non riuscì ad afferrare il nuovo avanzante della cultura comunitaria.

Terzo fantasma: la frattura epocale:

(Andrea);

(Claudio);

< una cultura come corpus capace di dare risposta e ordine a tale mondo non è ancora costituita > (Claudio) ;

< la domanda (ripeto) è, quali sono oggi questi contenuti (se ci sono, dotati del senso <...> condiviso(...))? > (Andrea).

Si dà per morta la cultura occidentale, e quella elaborata dalla generazione precedente in genere, e non

si dice cosa metterci al suo posto. Questo è. Il problema è nei problematici. Se la nuova cultura non è pronta certo non la troveremo discutendone con quindicenni. Non saremmo tenuti, nell'attesa che la partorienti si sbrighi, a trasmettere la "vecchia"? Non penso così manicheamente ma per capirsi. Il non sapere cosa valga insegnare spiega allora benissimo le 18 commissioni, il teatro, e il west. Si spiega l'ossessione, ma forse sarebbe meglio dire il timore della (non) misurazione e della (non) valutazione. "L'educazione è possibile proprio perché c'è la valutazione" sono parole del prof. Balducci non dei potatori in servizio permanente effettivo. Si capisce meno come possa formare adolescenti chi non sa cos'è valido nella propria cultura e capace di risposte vitali per i giovani; chi teme di sembrare "superiore all'epoca presente" e quindi se ne fa inferiore. Fosse questione di "superiorità"! E' questione di avere un'etica. Di sapere ciò che la nostra esperienza rende giusto (per noi), e ciò che rende sbagliato (per noi). I giovani si formano scontrandosi con una cultura che non possono accettare, essendo il loro mondo diverso da quello degli adulti - per fortuna, anche - non certo dialogando alla pari. Impariamo da chi ne sa molto più di noi, non rifiutandolo in toto: la vecchia cultura è finita, si riparte da zero. Nel Corso sull'età evolutiva organizzato dalla Grazia Ocone uno psicologo ci avvisò: i giovani oggi hanno troppi padri, devono "ucciderne" troppi, per crescere, e non si dice loro nemmeno quelli giusti: è da qui, dal relativismo del tutto, - comodo, comodo!, permette di non esporsi a giudicare - che nasce disinteresse e disincanto, e cioè demotivazione, non solo per la scuola. Da qui anche, forse, l'opposizione senza quartiere di Endre alle attività extra-curricolari in orario curricolare. IN O-RA-RIO CUR-RI-CO-LA-RE.

Mi dispiace molto per la cultura che Andrea incarna ma il reale - per es. la cultura western, la cultura comunitaria - non è per ciò stesso razionale. Questi discorsi hanno sempre giustificato, chiamato giusto appunto, il peggio della storia umana. Un grande laico, il filosofo G. Calogero avvertiva che senza etica non c'è vita, ma che l'etica era 'una programmazione dei sentimenti'. Pensate! Tante sofferenze presenti al Keynes, non causate dalla didattica dei potatori ..., sarebbero state evitate se gli interessati avessero ascoltato almeno Calogero. Anche lui pretende di programmare, potare qualche sentimento, però. Sia nominato pertanto all'istante potatore disamorato ad honorem.

Quarto fantasma: lo scrutinio ghigliottina. Don Milani non si rivolterà nella tomba agli scrutini di Endre, perché sa che quei numeri sono stati discussi e documentati con ciascun alunno. Soprattutto perché lui gli scrutini li poteva non fare, la legge era lui. Non aveva i tre-compiti-quattro interrogazioni, non aveva altri colleghi, non aveva programmi sperimentali e non aveva attività extracurricolari (per 80 alunni su 804: e gli esclusi?). Tu avessi parlato con d. Nesi, Andrea, compagno di banco in seminario con Milani, sapresti che Barbiana era un collegio carcere, dove si studiava anche la domenica - in pochi, - che don Lorenzo era di un' autoritarismo che sconfinava nel dogma... Didatticamente Barbiana è improponibile e irripetibile proprio perché è una "struttura del cuore".

Ma nessuno chiede a don Lorenzo come "poteva insegnare con disamore così profondo verso coloro che dovrebbero apprendere", e si chiede "se non ci sia un legame fra le sue sicurezze da possesso d'un canone colto e la rinuncia radicale a insegnarlo".

E' di questo che Andrea si rattrista in Endre, pur sapendo, spero, che costui insegna in tutt'altro modo. Lo lascia disanimato, al punto da credere d'aver dovuto addolorarlo oltre ogni limite, non sa quando né come, per spingerlo a scrivere frasi così insultanti e così menzognere. Da riandare a tutti i registri personali di tutti i suoi alunni, al Calamandrei prima e al Keynes poi. Da interrogare la sua coscienza, fino a concludere, mi scuso per l'accento personale, che sì, potrebbe tranquillamente sottoporsi al giudizio dei suoi ottocento ragazzetti di questi quattordici anni.

negativi. Tutte le classi di Endre sanno da un trentennio che aveva una sola speranza: entrare in classe senza registro e non dover dare voti - diventare cioè preparatore e non giudice - aggiungeva che quel modo avremmo risolto il problema della disoccupazione degli insegnanti: quanti avrebbero avuto il coraggio di varcare quelle soglie in quella condizione?

Lo scrutinio, Andrea non potrà mai essere una riunione di lavoro, è il momento di valutare risultati. Il dibattito sulla crescita globale degli alunni andrebbe fatto fra noi durante l'anno e molto più di frequente, non al momento di uno scrutinio. Che troppi di voi concepiscono in una sola direzione: mascherare il maggior numero possibile di risultati insoddisfacenti alterando i risultati e umiliando gli alunni che non avevano bisogno di "mascheramenti". Che ci si arrivi malissimo è il punto e siamo tutti qui ad affannarci per trovare una strada migliore, ma dire come stanno le cose bisogna dirlo. Se la legge, che nessuno si impegna seriamente a cambiare, ci lascia solo questo strumento cretino, dobbiamo non rispettare la legge? Nella Lettera ai giudici don Milani lo spiega benissimo. E' l'intoccabilità della legge che tiene in riga i potenti e i prevaricatori. Insegnare a non rispettare le leggi significa autorizzarli al peggio. La legge ingiusta si rispetta pagandone anche il prezzo e si lotta senza quartiere per cambiarla. Altra lontana ragione Andrea dell'avversione di Endre per i vari ...svuotamenti del curriculum e mercati delle vacche scrutineschi..

Quinto fantasma. Le attività extracurricolari non portano via troppo tempo e sono per pochi Ehi, Andrea, che giochi fai, inganni te stesso? ...Endre insegna allo Adam Smith, negli ultimi due mesi ha visto una terza una volta sì e tre no - conferenze, cinema, sport - poco meno in una prima, poco meno nella seconda, ma...I pomeriggi? Di chi extracurricola e dei compagni che lo sanno divertirsi e non possono extracurricolare anche loro? Se questa è la nuova scuola, permetterla a 100 su 800 non è un argomento a favore, ma contro. La nuova scuola prevede gruppi elitari?

Il male non è nemmeno questo. Il male è che ci sono come alternativa culturale alle ore curricolari. Per i ragazzi sono molto più piacevoli del curriculum, 1, frammentano loro "tempo lento e riposato che educi al pensare e non al pensato", 2, distraggono gli insegnanti dal loro vero lavoro, rubando certo tempo, 3, aumentano gli impegni degli alunni, che sono il primo a dire insensati, 4. Il male è che alcuni docenti si illudono di cambiare un curriculum arretrato e sovraccarico, evitandolo, svuotandolo dall'interno, ridicolizzandolo talora.

Qui, se volete credere all'esperienza esistenziale di Endre, si annida il messaggio non formativo e di rimbalzo, dis-educante. I giovani afferrano subito che si può essere molto considerati anche scansando ciò che viene loro richiesto di faticoso, e anche di ingiustamente tale: che ciò che piace ha agli stessi diritti di ciò che è d'obbligo; che gli ostacoli si possono aggirare, rimuovere, affrontare con sconti.; che alla fine non aver fatto quanto si poteva, non aver cercato di superarsi viene giustificato e premiato. Imparano cioè a vivere come nella vita non si può fare quasi mai. E pensate che non tratteranno allo stesso modo anche i vostri, sì, concedetemelo, solo i vostri nuovi curricula?; e qualsiasi nuova cultura proporrete loro? Non è questione di contenuti, fino a un certo punto, è questione di come si affronta quanto ci proponiamo, è così difficile da vedere?

Venendo a Claudio scopro che dice, assai meglio di me e in modo di gran lunga più pacato e concreto, moltissimo che condivido; che dà parole a mie convinzioni e progetti. Dunque non ci aggiungo nulla. Venendo agli altri membri del KEYCLUB, specialmente ...scientifici, il loro silenzio è inquietante. Mi manca molto dei loro numeri e delle loro misure. Anche loro attendono lumi dalla nuova ...cultura comunitaria?

Che sia bene accettare il consiglio di Andrea: smetterla coi "fondamentali" e venire ai contenuti? Nel concreto chissà che molte differenze biografiche, ideologiche e culturali non si stemperino. Qualcosa vi ho già mandato, improvvisando, e, come mio solito, assolutamente staccato dalla realtà concreta della scuola di oggi, dico il suo status legale. La stesura del POF potrebbe essere un'occasione. Questo POF che ogni scuola prepara per conto suo mi pare tuttavia una trappola, culturalmente parlando: quale scuola resisterà a presentarne uno più "piacevole" e "gradito" possibile, per vincere la concorrenza di altri istituti? Claudio ritiene già ora impossibile l'esistenza d'un nucleo di conoscenze accessibili a tutti e uguali per tutti. Pare si creda alla scuola solo come luogo di incontro e di costruzione di esperienze condivise. Quali siano queste esperienze non ci si decide però ad

annunciare. Perché ci si debba "incontrare in un edificio ex-scolastico" è ugualmente lasciato ai posteri o a una "cultura comunitaria" (?). Per i pazzimalinconici à la Endre tutto ciò è arabo. Siccome però le parole sono pietre essi restano molto curiosi di tuffarsi in quest'avventura. L'educazione intellettuale dei futuri concittadini e la formazione del loro carattere - uniche vere forze d'ogni persona, - non interessano evidentemente più nessuno.

Un abbraccio fraterno a tutti. Col dispiaciuto rammarico di avere rattristato Andrea tanto in profondo da fargli dire cose che mi dispiacerebbe per lui se le pensasse davvero. Endre.

PERACCO 28-3 22.18

Scrivo perchè vorrei analizzare alcune espressioni usate da Claudio, precisando in proposito alcuni aspetti.

E' vero che ciò che sta fuori e ciò che sta dentro la scuola non possono esistere come mondi separati, ma è anche vero che ciò che sta dentro non può essere eccessivamente ridotto o compresso. Cosa deve intendersi poi per nuova sintesi e nuovo canone o per nuovo modo d'intendere la specificità dell'educazione? Può essere giusto, ma approfondiamo con esempi pratici. E la cultura "vincente" quale sarebbe?

Sarebbe costituita dall'integrazione della cultura individuale con quella comunitaria? E i vari ambiti disciplinari non fanno parte di una cultura "comunitaria" che si è stratificata nel tempo e che comunque la scuola deve trasmettere con certi canoni, pena la perdita della specificità delle discipline?

Naturalmente gli aggiornamenti e i legami con la realtà e con le nuove istanze dell'età contemporanea sono essenziali (il CORPUS STUDIORUM non può essere statico: è necessario un certo dinamismo), ma anche qui si devono individuare dei punti fermi, perchè anche il nuovo sia realmente educativo. Ad esempio, pensiamo a internet. Su ciascuna disciplina si dovrebbero individuare dei percorsi per educare e per fare didattica attraverso internet (e non è per nulla facile!), altrimenti i ragazzi lo utilizzeranno prevalentemente per cercare i siti dei cantanti o dei calciatori, o quelli per mandare messaggi con i telefonini.

D'altra parte non si può pretendere che prendano passione a consultare siti come "consulta on line", impegnativi anche per un giurista.

Su come utilizzare al meglio le nuove tecnologie quindi, come su tanti altri aspetti quindi la scuola superiore dovrà fare molto per non "restare vecchia" e per continuare ad offrire al tempo stesso una preparazione adeguata, senza essere dispersiva o superficiale nelle proprie azioni.

Sono graditi ulteriori rilievi sui suddetti punti.

Cordialmente,

BALDUCCI

Listeros,

Enre, soprattutto nel suo penultimo emaglio, ha tentato una bozza di ristrutturazione del 'corpus studiorum' su cui dovremmo discutere. Marcello ha poi posto una serie di domande (da qualche

milione di dollari, per noi poveri mortali), su cui pure sarebbe bene cimentare le nostre capacità elaborative e non solo critiche o generiche.

Personalmente sono stato tentato di farlo - ho anche qualche idea. Tuttavia mi sembra meglio fare una specie di pausa, allontanare il nostro confronto diretto e interporre fra noi qualche documento su cui esprimerci, criticare, prendere spunti o cos'altro volete voi. Del resto Andrea ha già mandato qualcosa, una delle quali, quella del PALMA, mi sembra assai stimolante (meno quella di Antonio Schina).

Io vi propongo la sintesi dei lavori della commissione dei saggi - ho tolto quei punti che mi sembrano, non meno importanti, ma meno direttamente collegati al nostro dibattito così come fin'ora si è sviluppato. Ho comunque lasciato di ogni punto qualche rigo per far vedere di cosa tratta così che chi volesse può la parte completa o l'intero documento. La parte tagliata è sostituita da (...).

È poi possibile - se lo riterremo opportuno - ricavare documenti più particolareggiati del materiale elaborato e raccolto dai saggi nel loro lavoro.

Dopo il documento mi riservo di fare due osservazioni su questo documento.

Prima però vi invierò una sintesi che mi impegno a stendere del libro già citato di Raffaele Simone, 'La Terza Fase'.

Intanto vi saluto

claudio Listeros,

Appendici al dibattito:

SULLA VALUTAZIONE

SULLA VALUTAZIONE

1. Com'è presente oggi – se è presente – nella scuola una pratica e una «cultura» della valutazione? Si potrebbero raccontare molte storie di classi, molte storie di ragazze e ragazzi, almeno delle scuole superiori, che cominciano in prima con non poco entusiasmo e curiosità di scuola, in attesa di eventi forti, non banali – sia pure la mitica «okkupazione» dei ragazzi “grandi”: una specie di rito di iniziazione, almeno nella mia scuola, per quanto vuoto ci possa apparire – e poi via via si spengono in classi che diventano sempre più passive quanto esperte del meccanismo e delle strategie per attraversarlo galleggiandovi sopra senza troppi drammi, senza troppe passioni. Brutte storie. Io mi sono convinto che quello che spenge è molto spesso qualcosa che ha a che vedere con il rito, il ritmo, la ripetizione meccanica di un fare scuola segmentato, incasellato in un susseguirsi (ormai molto spesso per 36 ore settimanali) di campanelle e spiegazioni, e campanelle e interrogazioni, e poi altre spiegazioni e altre interrogazioni. Dare e avere, partita doppia della didattica, andata e ritorno dei contenuti; da pag. x a pag. x+y, studiare, risentire. E i ragazzi ne risentono difatti. Anche gli insegnanti, inseriti in questa specie di bizzarra catena di montaggio alla rovescia – gli «operatori» si alternano lungo la linea intorno ad un «prodotto» che resta fermo nella sua classe. Il sapere ha perduto la sua aureola e la sostituisce con il mega orologio della produzione in serie. E poi da subito «accoglienza» e prove d'ingresso, pagellina di metà quadrimestre, valutazione per avviare al recupero, scrutini e poi altre pagelline e via così fino alla fine, quando si calcolano i crediti e i debiti (il «pagamento» dei quali anch'esso da verificare e certificare a più riprese nel corso dell'anno). Le riunioni di consiglio di classe che diventano tutte trasmettere giudizi e voti, tutte scrutini o prescrutini. Insomma a me pare che nella scuola attuale agisca ormai una sorta di sottocultura ipervalutativa (che si accompagna bizzarramente - ma non poi tanto - ad un'altra sottocultura, quella del tradizionale “maternage” protettivo del “disagio” giovanile, quasi si potesse crescere senza incontrare ostacoli,

misurarsi, assumere responsabilità, eternamente portati per mano, senza mai provare la propria autonomia...). Mania valutativa che si coniuga peraltro in modo assolutamente coerente con il carattere sempre più quantitativo, enciclopedico, esteso quanto superficiale, del sapere introdotto nella scuola. E di nuovo a questo modello accumulativo quantitativo misurativo, si è adeguato il tempo-scuola che ha teso sempre più ad estendersi nelle sperimentazioni degli ultimi anni, fino ad arrivare alle 40 ore fordiste dei professionali. 2. Come intervengono sulla scuola reale la nuova cultura della valutazione, il nuovo esame di stato, le tipologie di verifica strutturate o semistrutturate? Male, a mio parere, intervengono. Il nuovo esame (connotato peraltro dal desiderio illegittimo di riformare, a partire dalla fine tutta la didattica degli ultimi anni), a me pare segnali un'ansia di razionalizzazione, oggettivazione e tecnicizzazione della didattica, che rischia fortemente (magari animata da tutt'altre intenzioni) di aggravare i problemi della scuola piuttosto che risolverli. Andando in cerca di una misurabilità universale delle conoscenze (e competenze e capacità), si rischia in realtà di rendere la scuola reale ancora più segmentata e sezionata, meccanica e burocratica. (Per di più il nuovo esame arriva ad attribuire punteggi anche ad attività extrascolastiche, del tempo libero, propensioni etiche ed estetiche, volontariato, che hanno valore a condizione di restare gratuite, di non diventare un qualche "credito"). Vero che nella pratica di scuola tradizionale, quei caratteri da macchina intensa di distribuzione dei voti – su modello forte classicamente versativo: i ragazzi e le ragazze visti come vasi vuoti da riempire di sapere di cui si tratta poi di misurare il contenuto trattenuto e restituito dopo un certo tempo – si sposano spesso con l'oscurità dei processi: scarsa trasparenza dei criteri, incomprendibilità retorica dei giudizi, soggettivismi vari. Vero anche che affidare tutto alla creatività del fare scuola, può ricacciare il discorso in derive impalpabili e spiritualeggianti, incapaci di offrire veri strumenti di lettura e intervento. E tuttavia pensare di poter ricondurre anche solo l'essenziale del fare scuola a qualcosa di oggettivamente misurabile e certificabile, magari incentivando la segmentazione dei processi didattici in moduli, componibili e comparabili a piacere, verificati in ingresso e in uscita e certificati in un qualche libretto personale, rischia di cancellare quella parte della complessità della scuola che sfugge allo schema; rischia di svalorizzare quella ricchezza di variabili (certo difficile da formalizzare) che interviene nei processi d'apprendimento; di ridurla a soggettivismo, caso, entropia del processo. Non rilevabile con gli strumenti tecnici selezionati, dunque irrilevante. Al massimo limite probabilistico dei risultati programmati. La discussione attuale sull'esame di stato mostra con evidenza, mi pare, l'obiettivo della ricerca metodologica di afferrare la complessità dei processi d'apprendimento moltiplicando e raffinando le verifiche strutturate, semistrutturate o a risposta singola ma con parametri certi di valutazione. Occorre porsi all'altezza di questa ricerca e non banalizzarla nell'ormai famoso "quizzone" (per quanto la polemica abbia evidenziato un nodo reale della questione). Ma per riconoscere che al suo fondo opera un approccio al sapere che non esce dalla forma stretta della domanda-risposta, giusto o sbagliato, A o B; e mi sembrano leciti molti dubbi sulla capacità di queste procedure di riconoscere le sfumature, gli stili personali e creativi dell'apprendimento, tanto più che si propone autorevolmente di ridurre drasticamente i tempi di risposta (quaranta minuti circa per una trentina di test, giudicati ancora troppo pochi). Mi pare l'obiettivo essenziale sia allontanare il più possibile gli insegnanti nella loro concreta singolarità – sesso, storia, personalità – dalla valutazione, che dovrebbe farsi da sola, come distaccata registrazione di prestazioni predefinite. Agli insegnanti casomai, dato che la terza prova è formulata dalle singole commissioni, il compito di farsi raffinati esperti di docimologia, esperti di un altro sapere ancora, oppure limitarsi ad applicarlo, ma con la didattica dell'ultimo anno che finirebbe per essere tutto addestramento all'esame... Credo che (ferma restando la possibilità di intrecciare prove diverse, per pratiche e apprendimenti diversi) la complessità dei percorsi di scuola chieda invece più implicazione delle e degli insegnanti; un ruolo più consapevole e collettivo delle soggettività; l'assumersi la responsabilità del "dare misura" all'interno di una relazione che interroga tutti, profondamente, e non può risolversi in una funzione tecnica la cui obiettività distaccata espellerebbe troppe risonanze personali, dubbi, domande, passioni, dell'apprendimento. A mio parere si tratta di domandarsi se non esista un altro paradigma conoscitivo (e dunque operativo) per la specifica complessità della scuola. Se non sia altro lo sguardo con cui guardare alla formazione, altri gli strumenti da adoperare per gestirla. Ad esempio a partire da bisogno di liberare e arricchire le pratiche di scuola che già esistono (disperse, ma anche potenzialmente disseminate) come luogo di ricerca viva

di sapere, dotato di senso personale e collettivo. Esperienze di costruzione (non trasmissione) di conoscenze condivise, «contrattate» nei significati come in una sorta di mediazione culturale fra il presapere, la rete concettuale con la quale ragazzi e ragazze sempre già interpretano il mondo, e i nuovi codici e contenuti – tradizione di un'altra generazione, peraltro abbastanza in crisi di certezze e orientamenti – che con essa devono dialogare, se l'insegnamento vuole sviluppare davvero capacità di lettura e sistemi simbolici giovanili, non restando un altro sapere tutto già compiuto e formalizzato, estraneo e buono per le interrogazioni. Insomma occorre avere consapevolezza che la zona più profonda dei processi d'apprendimento avviene in una sorta di campo magnetico relazionale della ricerca, che è bene rendere il più possibile ricco, trasparente, produttivo di materiali, contagioso e aperto al confronto. È anche questa forse la via per un possibile “controllo diffuso” della qualità della scuola (fondata sull'autonomia dei soggetti che la “abitano”) non tanto a partire da un sistema di valutazione, attraverso un vaglio uniforme e standardizzato delle prestazioni - come se di prestazioni e servizi e soddisfazione dei clienti si trattasse – ma, per così dire, per contatto orizzontale e verticale: attraversamento delle scuole ad opera di una riflessione sui saperi e sulle forme della didattica alta ma non altra; circolazione e scambio di ricerca e pratiche concrete di scuola. Come in una sorta di «centro reticolare» della politica scolastica.

3. Da dove partire allora per ripensare la scuola? Forse non sarebbe male cominciare da una giusta dose di buon senso (parafrasando Bettelheim, pensare ad una scuola solo quasi perfetta...). Ci sono sicuramente aspetti del processo didattico rilevabili in termini quantitativi e dunque facilmente misurabili (vedi molte prove di carattere esecutivo, verifiche del possesso di conoscenze “puntuali” eccetera). Importanti. Conoscenze senza le quali nessuna competenza si può esplicitare, nessun lavoro creativo si può costruire, emancipandosi dalla tendenza (pure diffusa da noi) alle improvvisazioni. Alcune domande delle prove d'esame dell'anno scorso (ad esempio riguardo la lettura del testo poetico) erano senz'altro di questo tipo. Altre no. Altre chiedevano interpretazioni: un dialogo con i testi e che non si lascia ridurre interamente a misurazione oggettiva, impersonale, al riparo dalla soggettività. Forse, in generale, si può sostenere che più è elevata la prova e la prestazione richiesta (più complesse le conoscenze, competenze, capacità implicate), più sfugge all'attribuzione oggettiva di punteggi, più mette in campo una valutazione che è a sua volta interpretazione, interazione, ascolto, partecipazione. (Ma bisognerebbe ragionare sulla oggettività anche delle prove più strutturate: è significativo, a suo modo, il caso raccontato da Luisa Ribolzi in un convegno del CIDI: un bambino mette il cucchiaino non nella tazza da tè, ma nella scarpa e dunque fallisce la prova; poi il giorno dopo una maestra ha la curiosità di domandare il perché di quell'errore clamoroso e il bambino risponde sereno che lì faceva più ridere... le vie dell'intelligenza sono “meno finite” di quel che si crede). Una valutazione seria insomma avviene in una relazione non banalizzata, in un contesto vivo e nella circolarità dei processi (aldilà della linea del programmare, applicare, verificare quantità di conoscenze trasmesse-depositare, per poi tornare indietro a colmare eventuali lacune, recuperare e ripartire in avanti). Può essere assai più utile, invece che inseguire il sogno di una forma standard “scientifica” della valutazione (tale da rendere insignificanti e intercambiabili i soggetti che la agiscono), rendere sempre più colta ed efficace la relazione intersoggettiva fra quegli attori: tutto sommato di gran lunga la garanzia più forte contro il rischio del soggettivismo e dell'arbitrarietà. Ma occorrerebbe credo, avere più fiducia nella scuola - negli insegnanti, in presidi e direttori, nei ragazzi e nelle ragazze - di quanta fin qui si sia mostrata. Sarebbe utile ragionare intorno ad altre categorie concettuali, più biologiche che fisiche in un certo senso, più storico-culturali che scientifiche-riduzionistiche; fondate sulla circolarità oltre che sui percorsi lineari, sulla “apertura” del tempo più che sulle catene delle relazioni di causa-effetto. Pensare alla scuola come costruzione di mappe in rapporto a territori che non cessano di essere altra cosa dalle carte per il fatto di essere attraversati con ipotesi di lavoro; come intreccio di immaginazione e rigore, di una ricerca che va oltre, sperimenta territori nuovi e si alimenta anche di imprevisti, e poi di una riflessione che seleziona e sistema certi risultati integrandoli nel proprio ordine simbolico. Sarebbe utile riconoscere i procedimenti “stocastici”, capaci di contenere il caso e il caos nel consolidamento di un processo evolutivo, come una delle forme anche scolastiche dell'apprendimento. E poi bisognerebbe radicalmente pensare al fare scuola come ricerca di significato, costruzione aperta di un sapere condiviso, piuttosto che trasmissione di contenuti o addestramento a prestazioni (peraltro sempre più mobili e flessibili nella società del lavoro

postfordista): l'aspetto relazionale della didattica non costituendo una sorta di «gradevole ambiente» delle procedure scolastiche, ma il luogo prezioso delle domande con cui dialoga la costruzione dell'apprendimento, la definizione oggi di uno statuto e di un senso, per ragazze e ragazzi, del sapere. Alla fine potrebbe essere il racconto molto più della classificazione la forma di valutazione adeguata alla complessità del fare scuola. Un racconto che tenga dentro la dimensione del tempo, la specificità della scuola, i suoi confini e la sua apertura: apertura ai processi che avvengono all'interno e intorno alle aule scolastiche; agli eventi che segnano le biografie come le forme di conoscenza e pensiero giovanili. Un racconto che ha ovviamente un narratore (e regista) responsabile della storia, in una rete collettiva di lavoro: ma narratore interno, protagonista del gioco che conduce, non controllore onnisciente e onnipotente dei processi, di cui determinare tutti gli input, verificare tutti gli output, per regolare fasi ritmi ed esiti, al fine di eliminare radicalmente caso e imprevisti. Certo la narrazione non ha molto a che vedere con la ricerca di Domenici o Vertecchi e non risolve i problemi di standard e oggettività. Anzi non li accetta nemmeno come domande legittime. Però ha il merito di assomigliare fortemente alla vita della scuola, alla forma dei discorsi che si fanno, alla realtà della valutazione che l'attraversa. Ha i suoi limiti, ovviamente, ma ha anche senso. E i sogni di onnipotenza (tipici della cultura occidentale) falliscono spesso. Generando mostri.

Andrea Bagni

superpalma La scuola "elementare" in laboratorio MAURO PALMA

E' certamente vera la premessa da cui muovono, su queste pagine, molti interventi nel dibattito sulla scuola: l'analisi del sistema scolastico e dei suoi possibili destini non può essere scissa da quella del contesto sociale, economico e produttivo in cui si collocano formazione e istruzione. Occorre sapere dove si è per capire dove si vuole andare. Ma è altrettanto vera e necessaria anche un'altra premessa: questa dimensione di indagine non esaurisce il problema; perché l'analisi non può essere neppure scissa da una riflessione significativa sulle scelte di contenuto, imposte dall'evoluzione, in parte già consumata nel secolo tramontato e in parte tuttora in atto, dei saperi disciplinari. Saperi che ormai si declinano al plurale e che sfuggono a vecchie categorie unificanti. Quindi, è di sicuro importante avere come orizzonte del dibattito il 'contesto' e interrogarsi su cosa il mondo delle relazioni produttive richieda oggi alla scuola (secondo alcuni, per seguirne l'indicazione, secondo altri per svelare il significato di talune proposte e sapersene guardare. Ma è un orizzonte parziale e che non aiuta più di tanto se ci si sottrae alla domanda, semplice e decisiva, su quali saperi vogliamo che la scuola trasmetta, su che rete di conoscenze crediamo importante che un giovane acquisisca. In estrema sintesi, su cosa occorra insegnare. Altrimenti la discussione avviene sul piano delle cornici, su quello dell'architettura di sistema; al più su quello delle esigenze di chi vi opera. Recuperare il "senso" di un sistema di istruzione pubblico, ridefinirne un possibile progetto è il nodo essenziale da sciogliere se non si vuole affidare la formazione delle nuove generazioni alle dinamiche mercantili o lasciarla in balia di una estrema aleatorietà, variabile al variare della situazione scolastica più o meno positiva, dell'insegnante più o meno motivato. Il perché della scuola, il perché dell'insegnare, richiedono risposte non soggettive o volontaristiche e neppure di riconoscimento sul terreno sindacale: richiedono risposte politiche e culturali. C'è invece il retrogusto di una vecchia attrazione verso la descolarizzazione dietro molti interventi di generosi compagni, insegnanti o osservatori attenti della scuola. La si rintraccia con due diverse connotazioni: quella del ritorno all'esperienza positiva individuale, o di nicchia, di quartiere o strada, fuori dal gioco di una riforma complessiva; quella dell'impossibilità di definire la fisionomia di alcun progetto in un contesto in cui produzione e conoscenza sono così profondamente connessi da vanificare ormai ogni discussione sui saperi. Entrambe esprimono verità, ma anche parzialità. E la seconda ha un suo fondamento nella connotazione "cognitiva" che ha assunto la tecnologia dell'informazione, rendendo molteplici i luoghi della produzione di conoscenza e, contemporaneamente, impossibile l'individuazione di figure e luoghi deputati alla sua trasmissione. Eppure la scuola ha bisogno di un'ipotesi identitaria che aiuti a muoversi in tale molteplicità. Più o meno consapevolmente, nel recente passato, essa è stata ricercata

attraverso due vie: la prima è stata l'accentuazione del suo funzionalismo sociale, sia attribuendole la responsabilità di molte disfunzioni o patologie della quotidianità, sia estendendo le cosiddette "educazioni", alla salute, all'ambiente, alla sanità e quant'altro; l'attenzione si è così spostata dal terreno dei contenuti a quello del supporto sociale, terreno peraltro sicuramente non corrispondente alla professionalità degli insegnanti. La seconda è stata l'accentuazione dell'autarchia scolastica, nella volontà di racchiudere all'interno della scuola tutto ciò che è culturalmente rilevante, il vecchio e il nuovo, l'espressività e i saperi rigidi, in un modello "panoptico" del sapere che ha visto crescere a dismisura contenuti, materie, orari. Quali sono stati gli esiti di queste operazioni? Se tentiamo di rispondere e di capire se la scuola abbia vinto o meno la sfida che le si è prospettata all'indomani della sua apertura "di massa" non possiamo accontentarci dei dati sugli iscritti, sui promossi, sugli abbandoni. Dobbiamo interrogarci sulla tipologia delle competenze acquisite da chi arriva regolarmente al termine degli studi, su quale sia la trama di conoscenze che la scuola produce, su quanto le conoscenze acquisite tra i banchi siano persistenti, capaci di rimanere, almeno nelle linee essenziali, come proprio patrimonio, come risorsa essenziale per la propria comprensione della realtà. Sono conoscenze stabili, sufficientemente in grado di tutelare rispetto a un analfabetismo di ritorno, molto presente per esempio negli Stati Uniti? Sono conoscenze percepite come "utili"? O rimangono solo in quella zona della memoria in cui collochiamo, con nostalgia, i ricordi della nostra adolescenza? Gran parte di ciò che si apprende a scuola, specialmente in talune discipline, ha struttura debole e scarsa persistenza; non riesce a dare strumenti per comprendere, per esempio, le pagine di economia di un giornale né quelle scientifiche; ben pochi ne dà per riuscire a decodificare e criticare la mole di informazioni che ci contorna (e assedia). E se la funzione preminente della scuola di venti o trenta anni fa risiedeva nel dare a tutti accesso all'informazione, oggi risiede piuttosto nel dare strumenti per dominarne l'eccesso perché la selezione sociale si realizza attualmente attraverso la mancanza di orientamento all'interno di un'informazione così massiccia e indifferenziata da produrre passività e nuove forme di subalternità. Così il problema dei contenuti si salda a quello della produzione di inclusione sociale, parametro determinante per valutare l'efficacia di un sistema scolastico. Qui, a mio parere, si colloca l'attuale sfida della scuola. E non c'è spazio per i rimpianti del 'bel tempo andato', che emergono dalle parole di larghe fette dell'intellettualità italiana, da sempre distratta verso la scuola, ma pronta a intervenire per difendere il proprio spazio accademico o la propria appartenenza alla cultura liceale. La trasformazione, radicale, del sistema scolastico, della sua architettura e soprattutto dei suoi contenuti, non è una concessione a mode: è un'esigenza non rinviabile, che per primi e senza rimpianti, deve vedere come attori coloro che fanno riferimento alla sinistra e ai suoi valori. Tre modelli, tuttora molto presenti, devono tramontare. Il primo è quello dell'enciclopedismo (a cui ho già accennato poc'anzi) ovvero della possibilità di dare nella scuola tutto ciò che è culturalmente rilevante, dalla letteratura alla musica, alle lingue, alle nuove scoperte scientifiche e quant'altro, secondo un modello "cumulativo" che aggiunge contenuti senza riuscire realmente a selezionare tra essi. Il secondo è quello della settorializzazione, della forte ripartizione disciplinare che riproduce nella scuola secondaria le specificità della ricerca scientifica o dell'insegnamento universitario: la scuola ha più bisogno di attenzione ai legami che non della sottolineatura di differenze; deve necessariamente proporre delle "ricomposizioni disciplinari" per larghe aree di contenuto. Il terzo è quello della trasmissione dei contenuti unicamente centrata sulla lezione "uno-molti", un docente che parla a molti che ascoltano e, ascoltando, apprendono. Simmetricamente, occorre lavorare lungo altre due direttrici: il recupero della "elementarità" come criterio di selezione di cosa insegnare; il recupero del laboratorio come luogo d'apprendimento. Partiamo dal luogo: non è l'inseguimento di una suggestione tecnologica a proporre un far scuola meno discorsivo, più operativo e più connesso alla proposizione e soluzione di problemi. Al contrario, proprio per recuperare un rapporto critico con le nuove tecnologie è necessario indagarne le peculiarità e capire come esse costituiscano una risorsa in grado di ridefinire lo spazio dell'insegnamento: non più percorso dalla sola parola, ma anche da strumenti che diano una dimensione progettuale all'agire dell'insegnante e inducano modalità diverse per la trasmissione dei contenuti. L'altra direttrice è il recupero della dimensione "elementare" di ciò che la scuola insegna. L'aggettivo "elementare" rinvia a "elemento", non è sinonimo di "semplice" perché contiene una connotazione di potenzialità costruttiva: è elementare ciò che permette, pur nella sua semplicità, di

costruire gradualmente una complessità. Non si tratta, quindi, di proporre una scuola di "saperi minimi" in cui tutto sembra risolversi nella formula "inglese+computer" a cui non a caso oggi alcuni affidano l'idea di futuro: no problem. Fornire nella scuola "teorie elementari" vuol dire innanzitutto far acquisire contenuti che abbiano una connotazione fondante. Ma anche abituare alla costruzione di propri criteri di selezione delle informazioni, alla costruzione di gerarchie di priorità. Questo a me sembra essere il terreno di elaborazione per la scuola, per non avviarla o verso la via di un confuso "oratorio" più o meno socializzante o verso quella della subalternità alle richieste (o ancor più alle non richieste) del mercato. Ma, è possibile e come una operazione di recupero di "elementarità" dopo un secolo di numerose e profonde ripartizioni disciplinari, di specialismi e perfino di difficile dialogo tra peculiarità culturali diverse? Esiste ancora un tessuto connettivo da recuperare e da proporre a un giovane perché possa conservarlo come sapere utile per la vita adulta indipendentemente dalle particolari richieste che gli verranno da un mondo della produzione sempre meno attento a questa domanda di senso? E chi può contribuire a recuperarlo? Sono domande non semplici e che impongono di tornare a discutere dei contenuti dell'insegnamento. Di discuterne all'interno di un percorso di riforma avviato, che - pur tra mille limiti e confusioni - ha tenuto insieme il problema dell'architettura scolastica con quello della professione docente e con quello dei contenuti di insegnamento; ambiti tradizionalmente tenuti separati, distanti. Non è una discussione che inizia da zero: nelle scuole, ci sono "buone pratiche" non sempre note, da cui partire, per renderle esperienza comune e per coglierne gli aspetti generalizzabili. E' tuttavia un percorso che la scuola non può fare da sola; ha bisogno del contributo di altri luoghi di riflessione. Forse anche di un'intellettualità che, pure a sinistra, ancora troppo spesso è disattenta o piagnona per un passato perduto.