

Articolo 33

L'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento



www.edizioniconoscenza.it

Mensile per chi lavora nella scuola,
nell'università, nella ricerca, nella formazione

SOMMARIO

Editoriale

1/L'anno che sta iniziando

Lo scigno

2/ Notizie in breve

A CURA DI LOREDANA FASCIOLA

Mercurio

3/ Se fossi dirigente scolastico

ERMANNI DETTI

Politica e sindacato

4/I fondi di solidarietà

Il riordino degli ammortizzatori sociali

MASSIMO MARI

Sistemi

9/Il colpo di grazia

Come demolire la scuola e l'università

MASSIMILIANO FIORUCCI

Pedagogie e didattiche

11/La scuola della Repubblica.

Da dove viene e dove va

Un libro per ri-pensare la scuola

PAOLO CARDONI

15/La democrazia fa bene alla scuola e al lavoro

La lezione di John Dewey

MARIO RICCIARDI

19/Punti di vista plurali

Storia e intercultura

BRUNA SFERRA

24/Il cibo della mamma è sempre più buono. O no?

Mangiare a scuola

ARMANDO CATALANO

26/Molta organizzazione, poca didattica

Il piano di formazione dei docenti

SERGIO SORELLA

Il foglio, la lavagna, lo schermo

33/La scuola di fronte alle nuove tecnologie

Materiali tratti dal Convegno

PROTEO FARE SAPERE, EDIZIONI CONOSCENZA, FLC CGIL

34/Il valore della lettura e della scrittura

A COLLOQUIO CON TULLIO DE MAURO

ERMANNI DETTI



37/Chi legge naviga meglio

GIOVANNI SOLIMINE

40/Ti do la mia parola.
Etica di una professione

FRANCESCO CORMINO

44/Dentro al medium

MASSIMO BALDACCIO

47/Nessuno ascolta più la voce della scuola

PAOLO CARDONI

49/I nuovi strumenti devono aggiungersi
ai nuovi, non sostituirli

TEODORA VILLA

50/Ripensare la formazione
alla luce delle nuove tecnologie

PAOLA PARLATO

Tempi moderni/
Il giorno della memoria

53/Storia e testimonianza
nell'opera di Primo Levi

Nel trentennale della morte dello scrittore

DAVID BALDINI

59/Il presente storico
e la storia contemporanea

Memoria, storia, utopia

DAVID BIDUSSA

65/Il processo Göring

La specola e il tempo/ Le perverse radici
del totalitarismo nazionalsocialista

A CURA DI ORIOLIO

66/Nome di battaglia: Maestrina Rossana

I Protagonisti/ 20 anni fa moriva Lidia Beccaria

AMADIGI DI GAULA

67/Educare alla responsabilità

Memoria e autobiografia

LUANA COLLACCHIONI

73/Diaspora, ogni fine è un inizio

Il grande affresco di un'epoca

VINCENZA FANIZZA

Studi e ricerche

74/Giovani bulli crescono

Istat. Il bullismo in Italia

DANIELA PIETRI PAOLI

Cultura e società

78/Se la guerra diventasse un tabù

A colloquio con Dacia Maraini

VINCENZA FANIZZA

Arte tra etica ed estetica

81/Quel leggero filo rosso dell'esistenza

Maria Borgese, Danza

MARCO FIORAMANTI



Cinema-TV

85/The young Pope

La serie televisiva di Sorrentino

FEDERICA FASCIOLA

Libri

86/Amare la differenza

Una storia vera raccontata in prima persona

ANTONIO GIACOBBI

87/Al di qua del bene e del male

Gadda, di Giorgio Patrizi

MARCO FIORAMANTI

Recensioni

88/ Schede

A CURA DI ANITA GARRANI

COME DEMOLIRE LA SCUOLA E L'UNIVERSITÀ

Le cause principali del declino della scuola e dell'università sono il definanziamento, l'imperante visione aziendalistica del sapere, la proliferazione delle strutture di controllo e il "delirio burocratico". Le campagne mediatiche fuorvianti

Il colpo di grazia

MASSIMILIANO FIORUCCI

Nelle scorse settimane, ma non è la prima volta, il "Corriere della Sera" e "La Repubblica" hanno proposto una campagna mediatica impressionante sulla corruzione nell'Università.

Trovo insopportabile che i quotidiani di "regime" parlino dell'Università solo in modo e con toni scandalistici e per gettare fango su di essa, proseguendo in un processo di delegittimazione che ha una lunga storia. Si tratta di armi di distrazione di massa mentre il progetto

di distruzione del sistema pubblico dell'Università, della scuola e della ricerca prosegue inesorabile facendo finta di introdurre processi di miglioramento.

Nel corso degli ultimi anni nel dibattito su scuola, formazione, università molti analisti hanno sottolineato la mancanza di un progetto, di una visione, di un disegno che guidasse e orientasse le proposte, le riforme e le scelte effettuate dai governi che si sono succeduti. Tre dimensioni, tuttavia, emergono con chiarezza nelle politiche adottate: la progressiva ma inarrestabile dismissione del sistema pubblico di ricerca e

formazione attraverso la sistematica riduzione delle risorse disponibili, la corruzione linguistica e culturale che ha orientato i processi in corso attraverso il metodico ingresso di un linguaggio economicistico e il progressivo aumento di strutture di controllo e non di valutazione (ANVUR, INVALSI, ecc.) che hanno come principale obiettivo quello di ostacolare il normale svolgimento delle attività di una struttura (scuola, ateneo o ente) attraverso il progressivo incremento di procedure finalizzate a individuare errori e penalizzare anche economicamente i meno virtuosi.



Il sottofinanziamento dell'università

Si tratta di un problema cronico che meriterebbe un capitolo a parte: le fonti, in ogni caso, sono infinite e inequivocabili e non voglio tediare in questa sede con i dati. Sia sufficiente per il momento questa citazione: “la situazione dell'università è oggettivamente estrema. Lo mostrano i dati di comparazione internazionale, in base ai quali l'investimento pubblico italiano in istruzione superiore è nettamente inferiore, da qualsiasi punto lo si osservi – rispetto a quello di tutti, ma proprio tutti, gli altri paesi avanzati ed emergenti” (p. 45). Le affermazioni non sono quelle di un pericoloso estremista ma sono tratte dal serissimo rapporto della Fondazione Res, a cura di Gianfranco Viesti, *Università in declino. Un'indagine sugli atenei da Nord a Sud*, Donzelli, Roma 2016.

La corruzione linguistica

La scuola e l'Università hanno come loro principali obiettivi quelli di formare cittadini consapevoli, di fornire gli strumenti per acquisire conoscenze e competenze e, ci si augura, per far crescere il sapere. In altri termini il ruolo dell'Università dovrebbe essere quello di aiutare le persone a sviluppare un pensiero critico e autonomo a partire dai saperi già codificati. Al contrario le aziende hanno come loro principale obiettivo il profitto. Detto brutalmente producono cose o servizi (cercando di farlo sempre meglio) per vendere e, in ultima istanza, guadagnare. Si tratta di due visioni, due mondi apparentemente lontani e per alcuni versi inconciliabili e, invece, è venuta avanti una visione aziendalista e produttivista del sapere, basti pensare all'imbarbarimento linguistico che ne è derivato: crediti, debiti, clienti, prodotti, *customer satisfaction*, *stakeholders*. Si tratta di una vera rivoluzione che prose-

gue inesorabile. Non è vero dunque che non vi è una visione dietro questi processi che sono guidati, al contrario, dal paradigma del mercato e dell'economia che ha sovrastato qualsiasi progetto di società che mettesse al centro l'uomo, la persona e le sue relazioni. Si tratta, dunque, di rivendicare l'utilità dell'inutile per dar senso all'esperienza umana e rilanciare la centralità della libertà, della partecipazione e della democrazia. Si è invece imposto il modello del pensiero unico e omologato, avanza in tutta la sua pericolosità la mitologia della meritocrazia, vengono incentivate la competizione e la concorrenza anche tra studenti a partire dai primi livelli della scuola.

Controlli, produzione normativa, delirio burocratico

L'agenzia di valutazione francese (Aéres) è stata dismessa per “delirio burocratico”. Credo che dovremmo assumere un atteggiamento più critico nei confronti dei sistemi di assicurazione della qualità spesso mutuati dal sistema produttivo e aziendale (TQM, ISO 9000), costruiti e pensati per il mondo della produzione e che rischiano di snaturare il senso del nostro lavoro. Ciò a cui dobbiamo mirare è la qualità pedagogica, didattica e relazionale che è fatta soprattutto dalla qualità delle relazioni educative, didattiche e pedagogiche e, ovviamente, dalla qualità degli apprendimenti. La qualità della didattica sta nel fatto che gli studenti, a partire dai saperi codificati, sviluppino un sapere e un pensiero critico e autonomo mentre ci troviamo sempre più spesso e più frequentemente impegnati a compilare le cosiddette SUA (Schede Uniche Annuali) che poi uniche non sono perché ve ne sono per ogni aspetto della vita universitaria (Corsi di Studio, Ricerca Dipartimentale, Dottorati) e i RAR (Rapporti Annuale di Riesame) per assecondare le richieste e i ritmi perversi e ossessivi

del sistema AVA (Autovalutazione, Valutazione periodica, Accredimento), sottraendo tempo prezioso alla ricerca, alla preparazione delle lezioni e agli incontri con gli studenti e, quindi, alla *vera qualità del nostro lavoro*.

È stato ampiamente dimostrato che anche in campo produttivo e aziendale (e non dovrebbe essere il nostro caso) si possono avere perfetti cicli di qualità vuoti e inconsistenti: facciamo attenzione a non scambiare i processi di miglioramento della qualità con gli obiettivi del nostro lavoro. Impressiona il fatto che il Sistema AVA e il modello del TQM (Total Quality Management) nato in ambito produttivo (il modello toyotista per intenderci) presentino fortissime analogie: non che non si possano e non si debbano introdurre processi di valutazione e miglioramento nell'Università ma non mutuando acriticamente i modelli produttivi. Per non parlare della ricerca. Da decenni non si dispone di fondi di ricerca degni di questo nome e per poter svolgere una significativa attività di ricerca si è costretti a partecipare a progetti e bandi europei con la conseguenza che un'altra significativa parte del nostro lavoro deve essere dedicata al *fund raising*, alla gestione e alla rendicontazione dei progetti con un altro impressionante carico di burocrazia.

E allora parliamo anche del nepotismo e dei parenti nell'Università ma perché i principali quotidiani italiani hanno taciuto e continuano a tacere su tutti questi aspetti? ■

Consigli di lettura (soprattutto per i giornalisti scandalistici alla Sergio Rizzo che sulla demagogia hanno costruito la loro fortuna) per approfondire: - Federico Bertoni, *Universitaly. La cultura in scatola*, Laterza, Roma-Bari 2016;

- Fondazione Res, a cura di Gianfranco Viesti, *Università in declino. Un'indagine sugli atenei da Nord a Sud*, Donzelli, Roma 2016.

L'autore è docente presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre

LA LEZIONE DI JOHN DEWEY

Partecipazione e impegno politico e sociale hanno accompagnato la ricerca filosofica e pedagogica di Dewey. A 100 anni dalla pubblicazione del libro *Democrazia ed Educazione* si è svolto a Roma un importante convegno su questo tema. L'articolo che ospitiamo è stato letto in quella sede



La democrazia fa bene alla scuola e al lavoro

MARIO RICCIARDI

Per chi, come chi scrive, è uno studioso dei problemi del lavoro *Democrazia ed educazione* di John Dewey non è un libro usuale, e neppure facile. Ma è una lettura interessante e sorprendente per la quantità di spunti che offre alla comprensione dell'attualità, confermando uno degli insegnamenti fondamentali di Dewey, che i libri del passato in tanto servono in quanto siano utili a capire il presente.

In particolare, la lettura di questo libro suggerisce alcune riflessioni sull'evoluzione recente dell'istruzione nel nostro paese, ma anche sul rapporto tra l'istruzione e il lavoro, nella parabola che, insieme, essi hanno compiuto anche da noi.

Sistema di istruzione e sistema produttivo

Sistema di istruzione e sistema produttivo

Dewey scrive *Democrazia ed educazione* agli inizi del ventesimo secolo, otto anni dopo l'uscita dalle catene di montaggio di Detroit del primo modello della cosiddetta Ford T, e quindi nella

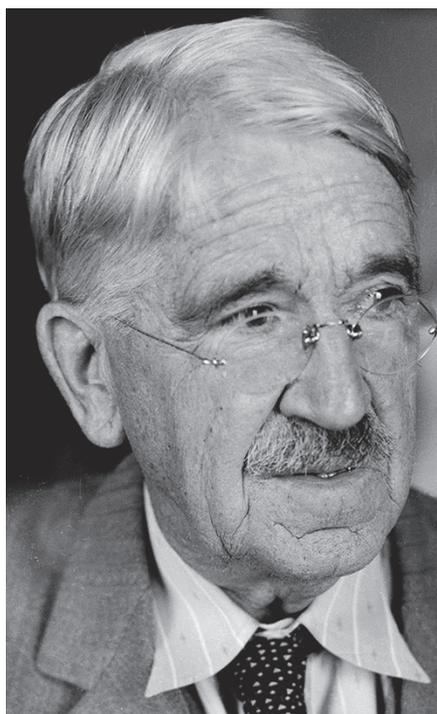
fase nascente, e per certi aspetti eroica, del fordismo. Dewey identifica lucidamente gli effetti che il fordismo già mostrava e che avrebbe avuto sul sistema dell'educazione. In Italia, come sappiamo, la vera rivoluzione industriale è arrivata con molti decenni di ritardo, e i fenomeni che gli Usa hanno conosciuto nella prima metà del ventesimo secolo da noi si sono conosciuti, come fenomeni di massa, soltanto nella seconda metà del secolo scorso. È il passaggio da un sistema produttivo di tipo rurale-artigianale alla produzione industriale di massa. E,

come osserva Dewey, l'assetto del lavoro e quello dell'istruzione sono plasticamente costruiti entrambi su questo paradigma. Da un lato, c'è la fabbrica fortemente gerarchizzata sul modello militaresco; il lavoro è totalmente piegato, è "variabile dipendente" rispetto alle esigenze della produzione. Nella grande fabbrica, per usare le parole di Dewey, è "l'operaio che deve adattare sé stesso alla macchina, invece di adattare l'utensile ai suoi scopi."

Anche la scuola italiana è organizzata in quegli anni in maniera funzionale alle esigenze di quel sistema produttivo, e dal modello sociale che ne deriva. È (per usare anche qui la terminologia di Dewey) la scuola tradizionale. L'istruzione per la classe dominante doveva preparare alle cosiddette professioni liberali, o alle professioni tecniche di livello superiore, che potevano essere la base su cui costruire, come poi di fatto avveniva, la classe dirigente politica e manageriale. Era un assetto, quello del lavoro e quello dell'istruzione, certamente finalizzato alla riproduzione esatta dei rapporti di potere esistenti tra le classi, ma con una sua logica e una sua interna coerenza. Esso aveva tuttavia una debolezza fondamentale, quella di essere fin troppo "interno" a quel paradigma sociale, e insieme troppo debole e intriso di paternalismo per resistere ai colpi di una domanda di democrazia come quella che stava crescendo in Italia nella seconda metà degli anni sessanta: una domanda di democrazia non soltanto ispirata alle regole della democrazia formale, costruite con l'avvento della Costituzione, ma sollecitata dal pluralismo che stava esplodendo nella società. Dewey dà una definizione molto bella della democrazia, che ricorda quella che diversi decenni dopo darà Norberto Bobbio: "La democrazia è qualcosa di più di una forma di governo, è prima di tutto un tipo di vita

associata, di esperienza continuamente comunicata".

Cosa succede quando si incrinano gli equilibri fordisti? Succede che la situazione si fa, per certi aspetti, più libera, fruttuosa e piena di potenzialità, per altri, più precaria e contraddittoria, aprendo un periodo molto più instabile che dura tuttora.



John Dewey

La svolta antiautoritaria degli anni sessanta

Alla fine degli anni Sessanta si apre la fase della liberazione antiautoritaria. Nel lavoro si aprono spazi di libertà, una spallata contro la negazione dei diritti più elementari e prendono vita anche i tentativi di dare una qualche stabilità alle innovazioni introdotte in quegli anni. Nel campo del lavoro abbiamo lo Statuto dei lavoratori, gli accordi che riducono l'orario di lavoro, aumentano i salari, si allargano i diritti, e successivamente arriva la fase della

concertazione, che è il tentativo di dare un nuovo equilibrio, non più autoritario, ma consensuale, ai rapporti di lavoro.

La liberazione antiautoritaria arriva nella scuola, ancora prima che nelle fabbriche, e ha un effetto fortissimo, in tutti i livelli dell'istruzione. Nella scuola è il tentativo di passare, per usare la terminologia di Dewey, dall'educazione tradizionale a qualcosa che assomiglia all'educazione progressiva. È la vita, l'esperienza che fa il suo ingresso nella scuola, e agisce su tutta la scuola nelle sue articolazioni e divisioni di classe, perché a ribellarsi sono sia gli studenti dei licei, che protestano contro una istruzione libresca e lontana dalla realtà, sia quelli delle scuole tecniche e professionali che chiedono invece di non essere soltanto segregati in una istruzione subalterna a un futuro di lavoro di serie B. E anche qui, come nel lavoro, vi sono state risposte istituzionali quasi immediate.

Come nel lavoro c'era stato lo Statuto dei lavoratori, nella scuola arrivano i cosiddetti "decreti delegati", che sono appunto il tentativo di connettere la scuola con la società circostante, e di aprire alla democrazia dove c'era una chiusura autoritaria. L'apertura alle sperimentazioni, con il DPR 419 del 1974 (*Sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale e istituzione dei relativi istituti*), resta un'altra testimonianza istituzionale di questa fase. Fino alla riforma dell'autonomia. La quale vorrebbe rendere stabile la ricerca di identità delle scuole, e dunque il loro legame con l'ambiente. E mi sia consentito ricordare qui anche il ruolo della contrattazione collettiva. In quegli anni i contratti collettivi non solo cercano di restituire dignità al lavoro del personale scolastico attraverso aumenti salariali non irrilevanti, ma anche di dare maggiore solidità alla autonomia scolastica attraverso le figure di sistema, di affrontare criticità

LA LEZIONE DI JOHN DEWEY

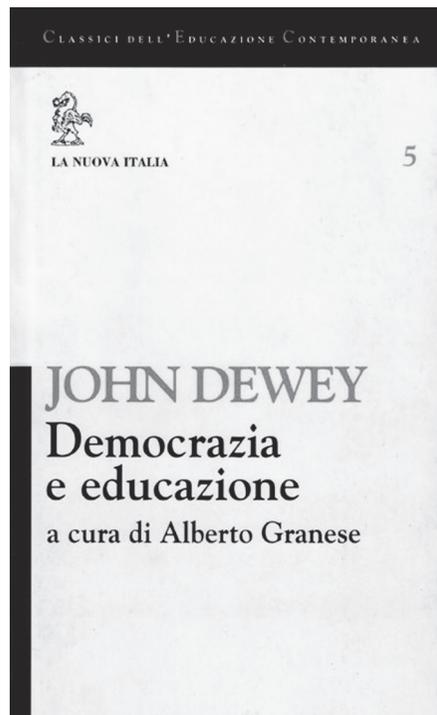
come quelle delle cosiddette “aree a rischio”, di aiutare il funzionamento democratico delle scuole attraverso un equilibrato sistema di relazioni sindacali tra il dirigente e le rappresentanze del personale. Ma non v'è dubbio che la spinta antiautoritaria di quegli anni non sia riconducibile soltanto ai temi, pur importanti, di una *governance* democratica, ma anche una tendenza a sostituire quello che Dewey definisce lo “spirito libresco e pseudo intellettuale” con una più viva attenzione verso i fenomeni sociali.

E, ancora una volta per citare Dewey, non v'è dubbio che in tutti i livelli di istruzione, dalla scuola materna all'università, si cerchi in quegli anni di valorizzare le attività in comune “alle quali prendono parte quelli che si devono istruire, in modo che essi acquistino un senso sociale dei loro poteri e dei materiali e degli strumenti usati”. E il tentativo che si compie è quello, uso ancora le parole di Dewey prese da un altro libro, *Esperienza ed educazione*, di transitare dall'educazione imposta dall'alto, alla “familiarizzazione con un mondo in movimento”. Nel complesso, insomma, il disegno, anche istituzionale, è quello di rendere la scuola più democratica per renderla accogliente per chi vi apprende e per chi vi lavora, perché è solo con la democrazia (questa, in fondo, è una delle principali lezioni di Dewey) che la scuola può efficacemente assolvere alla sua funzione.

Il riflusso

Certo, gran parte dei desideri e delle speranze di quella stagione si sono poi rivelati illusori, in larga misura perché sono mancati un sostegno e un consolidamento dei germogli di novità spuntati in quella fase, in parte per la difficoltà di saldare i nuovi approcci al sapere con la serietà del metodo e de-

gli studi. Nel libro *Esperienza ed educazione* Dewey mette in guardia contro l'idea che “basta ripudiare le idee della vecchia educazione per buttarsi all'estremo opposto”. E richiederebbe dunque una preparazione specifica, un'intensa attività di ricerca, materiali specifici, risorse dedicate. Ma questo



in realtà non è accaduto, anzi è accaduto il contrario. Ciò ha creato una situazione a macchia di leopardo, con situazioni in cui si è andati anche molto avanti, e altre (la maggioranza) in cui si vive e lavora con molto affanno, in cui cioè la qualità degli studi deve combattere con scuole fatiscenti, giostre di docenti, mancanza di strutture, contesti sociali nei quali occorrerebbe un fortissimo investimento, dove inviare i migliori docenti, e specializzarli, perché la scuola non diventi uno stanco parcheggio, ma un luogo attraente e formativo, nel quale lo studente si sente motivato a andare, a dare il meglio di sé, a sentirsi partecipe di una

comunità, a creare un equilibrio tra la manifestazione della libertà individuale e la costruzione di limiti non imposti ma costruiti e accettati in modo consensuale. E alla fine, invece, la mancanza di investimento (inteso nel senso più lato) nell'istruzione fa sì che la scuola di nuovo riproduca le antiche discriminazioni sociali, e che le scuole d'élite rimangano scuole d'élite e per le altre l'autonomia corrisponda troppo spesso all'arte d'arrangiarsi per sopravvivere: non occorrono le indagini della Fondazione Agnelli per riconoscere una realtà che è sotto gli occhi di tutti. A questo si aggiunga l'impronta che l'ultima riforma in ordine di tempo, la legge 107/2015 si propone, o tenta di dare, alla scuola italiana. Su questo si è detto molto, e non vale neppure la pena di aggiungere molte altre parole. Il fatto è che quella legge spinge verso un modello di scuola nella quale gran parte del potere è gestito da una persona sola, il dirigente scolastico, peraltro sovraccaricato di compiti e di impegni, in cui gli aspetti di gestione democratica e partecipata vengono ridotti, in cui la “qualità” dell'insegnamento viene affidata a meccanismi di “premio” ai docenti in base a criteri improbabili e a organismi ancora più improbabili, e a meccanismi di valutazione che, a cascata, promanano sempre da viale Trastevere, promuovendo un modello di scuola che è il contrario di una scuola accogliente, per chi deve apprendere e per chi deve insegnare.

Molti segnali sembrerebbero dunque indicare che la scuola italiana stia entrando, o sia entrata, in una fase che ricorda per certi aspetti (sia pure, ovviamente, fatte le debite differenze) il clima degli anni cinquanta. Una divisione tra scuole d'élite e il grosso del sistema d'istruzione, un'impronta burocratica e neopaternalistica, per quanto riguarda la gestione delle scuole, con evidenti ricadute anche sui metodi e i contenuti dell'insegna-

mento.

E qui nasce una domanda conclusiva: è questo ciò di cui c'è bisogno? Vale a dire: questa scuola è coerente e funzionale a un modello produttivo e sociale, come era stato per certi aspetti quello italiano degli anni cinquanta? Oppure la scuola italiana è, in questa fase, vittima di un'imperdonabile miopia?

Il difficile binomio educazione-democrazia

Con l'aprirsi del nuovo secolo è iniziata un'altra fase. La fase della liberazione antiautoritaria è ormai lontana, ma si è conclusa anche la fase della ricerca di un equilibrio consensuale tra le istanze del lavoro e quelle del mercato. La concertazione finisce, e si apre la fase che ormai tutti conosciamo. Per molti aspetti si ritorna a una situazione che assomiglia molto a quella prefordista e fordista, sia pure in condizioni molto diverse, perché i diritti del lavoro impallidiscono ma, in molte situazioni, il fordismo riappare sotto altre forme, si pensi ai *call center* o alla grande distribuzione commerciale. In molte situazioni lavorative si ritorna a un autoritarismo e a una mancanza di senso che assomigliano molto a quelle che Dewey conosceva e descriveva. E dunque si potrebbe pensare che un modello di scuola come quello che si vorrebbe costruire sia in qualche modo funzionale a un sistema produttivo e a una società in cui le distanze sociali segnano di nuovo precocemente il futuro dei giovani, moltissimi dei quali sembrano destinati a un futuro di instabilità e di incertezza, e in cui il mantenimento dell'ordine sociale sembra di nuovo pretendere non l'ampliamento, ma la restrizione degli spazi della democrazia.

È dunque questo il futuro che ci aspetta?

La situazione nel mondo del lavoro è più complessa e, per certi aspetti, molto più contraddittoria, perché mentre, da un lato, vi è questo ritorno al passato, a un mercato del lavoro in cui lo squilibrio tra l'offerta e la domanda ripropongono condizioni lavorative deprivate di diritti che ricordano quelle addirittura paleo industriali, dall'altro lato, la necessità delle imprese di competere non solo sul terreno del costo del lavoro, ma anche su quello dei costi complessivi e della qualità della produzione e del prodotto induce a chiedere ai lavoratori di atteggiarsi verso il lavoro con un comportamento di partecipazione attiva e consapevole. Ed è evidente la schizofrenica frizione che c'è tra questa richiesta/pretesa e la precarietà e il basso valore del lavoro. Spesso il lavoratore è precario e mal retribuito, e ciò nondimeno se vuol mantenere il posto di lavoro dev'essere competitivo e creativo, l'azienda si arroga insomma il diritto di comprare, non più soltanto, come nel

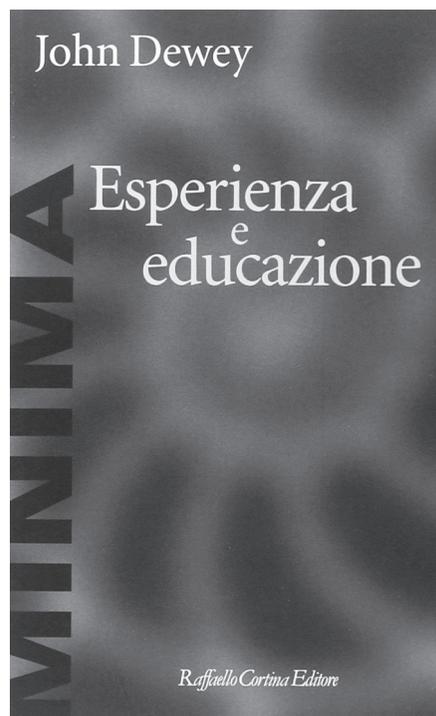
fordismo, la sua forza muscolare, ma anche la sua facoltà di pensare.

Se guardiamo bene, insomma, siamo tutt'altro che di fronte a una società pacificata. Nel suo ventre, e in maniera sotterranea, si accumulano tensioni profonde, che, se lasciate a sé stesse, possono manifestarsi ed esplodere (e già ne vediamo gli esempi) nelle forme più incongrue e contraddittorie, tanto più se il livello culturale si abbassa, se la capacità di comprensione dei fenomeni si smarrisce e quote crescenti di popolazione diventano terreno di caccia di populismi d'ogni specie.

Nella scuola, d'altra parte, la situazione sembra essere per molti aspetti in bilico tra le situazioni in cui ancora si lavora bene, si sperimenta e si pratica un modello d'istruzione che persegue la crescita dell'esperienza di chi insegna e di chi impara, e tendenze opposte, sia che tendano a riproporre un vecchio modello autoritario e formale, sia che coincidano con un lassismo che svuota l'insegnamento di contenuti e ne riduce drasticamente la qualità.

Per questo è necessario, oggi più che mai, salvaguardare la qualità e la democrazia nella scuola, come condizione per preservare la democrazia nelle nostre società.

E la lezione di Dewey va ascoltata ancora con molta attenzione. ■



L'autore è un giuslavorista e insegna all'università di Bologna.

Il testo qui pubblicato è l'intervento al convegno "John Dewey e la pedagogia democratica del '900. In occasione dei 100 anni dalla pubblicazione di *Democrazia ed educazione*" svolto il 24 novembre a Roma e organizzato dal l'Università Roma Tre, Proteo Fare Sapere, Creifos, Sidep, Edizioni Conoscenza.

Dentro al medium

MASSIMO BALDACCI

Il taglio del mio intervento, “pedagogia in cammino”, sarà declinato secondo quel tipo di pedagogia che prende in esame il percorso formativo della scuola nel suo complesso. La tesi che intendo avanzare è che la scuola deve tenere seriamente conto dei nuovi media, ma lo deve fare riconfermando la priorità formativa del libro. Per argomentare questa tesi suddividerò il mio discorso in due parti: in una prima parte cercherò, in grandi linee, di compiere un esame del rapporto tra concetto di medium e il concetto di curriculum; nella seconda parte cercherò di proporre alcune riflessioni più dirette a supportare la tesi su un curriculum in un'epoca di pluri-medialità.

Dato il tempo a mia disposizione affronterò il tema per grandi linee.

Rapporto tra medium e curriculum

Bisogna iniziare con il dire che l'insegnamento può essere concepito come una mediazione dell'apprendimento. Nell'istruzione non si apprende per esperienza diretta: l'esperienza viene mediata da una serie di artefatti culturali, chiamati media. Un medium è un campo di attività simbolica e una tecnologia per operare su questo sistema di simboli; quindi, in linea generale, un medium è un sistema simbolico-culturale equipaggiato con una tecnologia intrinseca. La riflessione psicopedagogica ha approfondito il concetto di medium in ambito formativo, nel senso che il medium non deve essere concepito semplicemente come veicolo di contenuti culturali, bensì come *ambiente di apprendimento*. Il sistema dei media cul-

turali è storicamente configurato: all'inizio il medium principale è stato il linguaggio verbale, poi il libro a stampa. Il medium libro non va concepito solo come veicolo di contenuti, ma come ambiente di apprendimento e quindi come forma cognitiva, ovvero come modo di organizzare il sapere e l'esperienza. Questa priorità è semplicemente storica: progressivamente si sono aggiunti nuovi media e, nell'ultima stagione, i media elettronici. Anche essi non vanno concepiti come veicolo, bensì come ambiente di apprendimento e quindi come forma cognitiva.

Da un punto di vista teorico, l'aspetto centrale è proprio nello scarto tra medium inteso come veicolo, che porta a porre l'accento *solo* sui contenuti trasportati, e medium come ambiente di apprendimento, che, cioè, non si limita a trasportare informazioni; questo significa che si può apprendere non attraverso il medium, ma dentro di esso; si apprende all'interno delle strutture che danno configurazione cognitiva a questo medium, dunque si apprendono anche le strutture del medium e si ha quindi uno sdoppiamento dei livelli di apprendimento.

I livelli e le forme di apprendimento di Bateson

Per concettualizzare bene questo fenomeno abbiamo bisogno di una teoria dei livelli logici di apprendimento che ci porti a illuminare anche in modo diverso quella che è la struttura del curriculum. Di solito per curriculum si intende semplicemente l'organizzazione dei contenuti disciplinari; il curriculum della matematica corrisponde alla selezione dei contenuti della matematica e, poi, a una loro or-

ganizzazione sequenziale. Concependo un curriculum in questo modo si perde di vista quello che è lo spessore del curriculum, la sua stratificazione e, per poter cogliere il curriculum in questa complessità stratificata, si ha bisogno di illuminare i diversi livelli logici dell'apprendimento. Per farlo ricorremo a una teoria che, secondo me, è una delle acquisizioni cardine della pedagogia del '900, formulata da uno studioso che è impossibile da incasellare nelle consuete griglie accademiche: Gregory Bateson.

Bateson asserisce che quando si parla di apprendimento si fa una grande confusione, in quanto si confondono fra loro fenomeni diversi; per fare chiarezza occorre distinguere *i livelli logici d'apprendimento*. Vi è un apprendimento di primo livello, più evidente, che lui definisce “protoapprendimento”: una modificazione del comportamento e della struttura cognitiva dovuta all'esperienza. Tradotto in termini a noi più vicini, per protoapprendimento si intende l'apprendimento di conoscenze e abilità. Bateson sostiene che questo è solo il primo livello, al di sotto del quale ve ne è un altro, molto meno evidente, ma fondamentale, definito “deuteroapprendimento”, l'apprendimento di secondo livello. In cosa consiste questo tipo di apprendimento? Se il “protoapprendimento” è la modificazione del comportamento, il “deuteroapprendimento” è la modificazione del processo di “protoapprendimento”. L'apprendimento di secondo livello, quindi, consiste nella modificazione dell'apprendimento di primo livello e quindi il modo in cui si impara. Si impara a imparare in un'altra maniera.

I segni tipici del deuteroapprendimento, secondo Bateson, sono una

IL FOGLIO, LA LAVAGNA, LO SCHERMO

maggior rapidità del protoapprendimento, si impara a imparare e si diventa più veloci nel farlo e si riesce a trasferire quanto imparato all'interno di un contesto e in contesti diversi. Se nel protoapprendimento si apprendono conoscenze e abilità, nel deutoapprendimento si strutturano "abiti mentali", modi di vedere le cose, di ragionare, stili cognitivi.

Il deutoapprendimento non si può produrre in modo isolato dal proprio apprendimento. Bateson lo definisce "apprendimento collaterale"; questo significa che, mentre si stanno apprendendo conoscenze e abilità, parallelamente si stanno strutturando abiti mentali. La scala temporale di questi due livelli di acquisizione è profondamente diversa: il protoapprendimento è un apprendimento a medio-breve termine, mentre il deutoapprendimento è un apprendimento a lungo termine: gli abiti mentali richiedono una considerevole estensione di tempo per strutturarsi.

Abiti mentali

Bateson ci dà uno schema concettuale che ci porta a chiarire che vi sono più forme di apprendimento diverso.

Cosa succede se proiettiamo questa struttura logica dei livelli di apprendimento sul curriculum? Il curriculum normalmente concepito, come organizzazione sequenziale degli argomenti di una materia non è in grado di espletare questa distinzione. Se vogliamo proiettare questo tipo di struttura su curriculum dobbiamo necessariamente distinguere i due livelli logici, quello comunemente inteso, in grado di mostrare la struttura sequenziale e l'organizzazione della materia, al di sotto del quale si stanno strutturando abiti mentali, modi di funzionamento della mente. Bateson chiarisce che questi sono gli elementi che contano di più per il funzionamento cognitivo dell'individuo. In poche parole, i

vostrici studenti potranno anche dimenticare quanto è stato insegnato, ma gli abiti mentali, che hanno ricavato dal curriculum scolastico, resteranno loro cuciti addosso e condizioneranno i loro modi di pensare, ragionare, vedere le cose.

La lezione di Bateson ci porta a fare molta attenzione non tanto sui risultati quotidiani della formazione scolastica, quanto sulla produzione degli abiti mentali che influenzeranno in modo duraturo il destino di una persona.

Cosa accade però se proiettiamo questa distinzione del curriculum a due livelli sul problema della mediazione? Indubbiamente al primo livello si potrebbe dire che si apprende attraverso un medium, ma questo sarebbe riduttivo; sarebbe invece giusto dire che il primo livello l'apprendimento delle conoscenze si fa dentro le strutture di un medium, ad esempio dentro le strutture del libro.

Il medium libro

A questo punto dobbiamo ragionare, però, non sulle competenze e sulle abilità che vengono implementate dallo studio attraverso il libro, ma sul curriculum secondo gli abiti mentali che, a lungo andare, verranno prodotti da questo tipo di esercizio, ovvero abiti mentali specifici a un determinato medium. In altre parole, mentre lo studio attraverso il libro permette di apprendere conoscenze, in maniera collaterale si strutturano gli abiti mentali specifici del lettore, che andranno a costituire quella che chiameremo "forma mentis", coerente con la forma cognitiva del libro. Quindi, a lungo andare, uno studio scolastico basato sul medium libro produce una "forma mentis": un tipo di intelligenza, un complesso di arti mentali che sono tipiche del lettore esperto.

Dobbiamo tenere presente che questo è il prodotto più duraturo della formazione scolastica, perché le cono-

scienze apprese attraverso questo modo possono anche essere dimenticate, ma la forma mentis strutturata è destinata a rimanere.

A questo punto abbiamo un riassunto dello schema teorico, che ci permetterà di capire che l'uso del medium non è semplicemente per veicolare contenuti, ma produce effetti formativi a lungo termine sulle mentalità dei nostri studenti

Nell'epoca della plurimedialità

E ora andiamo ad analizzare l'utilizzo dei nuovi media, quelli tecnologici, che si sono aggiunti ai media classici, a creare una plurimedialità. Di fronte a questa situazione io non ho alcuna resistenza rispetto a coloro che sostengono una forma di "alfabetizzazione critica" nei confronti dei nuovi media, data la loro presenza sociale. Il discorso mi sembra sensato, in quanto non possiamo abbandonare gli studenti a un uso "acritico" di questi media, proprio perché tali media hanno effetti sulle loro mentalità, sui loro funzionamenti cognitivi e credo che un allargamento delle forme di mediazione didattica, coerente con la forma mentis versatile che viene richiesta dal nuovo sistema sociale dei media, sia una scelta didattica più che ragionevole. Nel momento in cui un individuo deve vivere all'interno di un regime cognitivo che comprende una pluralità di media, sarà necessaria una maggiore versatilità mentale da parte dell'individuo stesso, quindi, cristallizzare la forma mentis semplicemente come libro potrebbe creare difficoltà nell'uso di media che presentano forme logiche di tipo diverso. Quindi, una visione che permette di allargare una forma didattica verso altri tipi di medium non trova, da parte mia, alcun tipo di resistenza.

Tuttavia, si sostiene che per i cosiddetti "nativi digitali" la forma a schermo sia la forma naturale; si dice che le nuove generazioni siano nate in un uni-

MARIA BORGESE, DANZA

La performer romana approfondisce l'aspetto organico, fisiologico e funzionale del movimento basato sul concetto della leggerezza. Un percorso che parte dalla danza classica, passa per il teatro danza e approda alla performance



Quel leggero filo rosso dell'esistenza

Intervista a Maria Borgese
di MARCO FIORAMANTI



Ho conosciuto Maria Borgese nell'ambiente artistico romano di Antonio Bilo Canello e del suo CineTeatro. L'ho vista in azione con lui e i suoi musicisti (*Silent Chaos*) durante gli eventi della scorsa Estate Romana e successivamente, a settembre, lei ha accettato l'invito di partecipare a un mio lavoro performativo a Genova nell'ambito della manifestazione "Lavatoys".

Ci diamo appuntamento a Trastevere, e seduti all'*Archetto II*, in via Bertani, davanti a un bicchiere di rosso, comincia a raccontarmi la sua storia.

Allora, Maria, cominciamo dagli inizi. Da quali studi nasce la tua professione di performer e danzatrice?

Sin da giovanissima, ho studiato con Gillian Hobart e Wendy Jackson. Loro avevano un modo molto contemporaneo di approcciarsi alla danza, quando ancora quasi tutte le scuole insegnavano solo classica o balletto. Il loro metodo, che forse sarebbe rivoluzionario ancora oggi, implicava l'attenzione non solo al movimento, ma anche all'immagine e agli oggetti scenografici. Ricordo che da giovanissima, avrò avuto dodici anni, fui scelta per realizzare uno spettacolo

da professionista, che iniziava all'interno di un grande telo. L'effetto scenico, quindi, era solo d'immagine (ho visto questa scelta usata anni dopo dai Momix). Oppure ricordo l'entrata in scena avvolta in una serie di fogli di giornale che, danzando, finivano per strapparsi e sbriciolarsi; o la composizione coreografica che scaturiva da sessioni di improvvisazione. Tutti questi elementi erano già presenti nella danza dell'epoca, ma non in quella classica e, soprattutto, non esisteva nelle scuole di danza. Questo *imprinting* è stato fondamentale per il futuro.

Crescendo, ho vinto varie borse di studio fino a frequentare la scuola di danza di Renato Greco e Maria Teresa Del Medico, passando dal balletto classico alla danza contemporanea vera e

ARTE TRA ETICA ED ESTETICA

propria, soprattutto con il Centro Internazionale di Danza di G. Astaldi.

È in questo periodo che ho ballato con Vladimir Derevianko, con Frey Faust, per Vittorio Biagi, per il Balletto di Spoleto. Ho affiliato gli studi con borse di studio in America, Zvi Goderneck è un maestro che mi ha segnato profondamente. Ho anche vinto una borsa di studio da Merce Cunningham, ma gli eventi della vita mi hanno riportato in Italia.

Col tempo, mi sono rivolta più alla ricerca, alla sperimentazione, all'improvvisazione, cercando di fondere il corpo con la recitazione e l'uso della voce. Ho assistito alle prove e ai montaggi di Pina Bausch, implementando lo studio della danza con le tecniche orientali e con il Tai Chi. Ma non ho mai lasciato la danza vera e propria, infatti negli ultimi tre anni ho partecipato a seminari internazionali di danza in Ucraina e poi in Grecia con danzatori giovani che venivano da ogni parte del mondo. È sempre molto stimolante confrontarsi con realtà internazionali e con danzatori di diverse età.

Parliamo di te in qualità di autrice. Qual è il tuo metodo di lavoro?

Nel mio lavoro, il gesto o la danza



sono sempre molto vicine alla poesia, intesa in senso lato. Poesia e danza, sono legate non tanto alla razionalità quanto all'emozione e all'inconscio, per questo abitano un territorio comune.

Essere autrice, per me, significa raccontare essenze sia antiche ma soprattutto moderne. Ovvero, quei miti, quegli archetipi che dimorano nella realtà ma albergano anche nella memoria del corpo prima ancora che in quella della



mente. È così che lo spettacolo *Perché ce l'ho tanto con...*, su Anna Politkovskaja, si trasfigura in una riflessione sul potere, sull'edonismo e sui diritti umani. Il confronto con la parola, tuttavia, mi ha portato a indagare il mito dei marginali con *Brown Sugar*, tratto dall'omonimo libro di poesia di Antonio Veneziani. Con *Nel ventre del forno*, invece, ho indagato il mito della religione e la sua crudeltà implicita o esplicita. Infine, con *D'amore e di libertà* ho scavato nel poco conosciuto e poco frequentato, mito del brigantaggio femminile.

Per riuscire in queste operazioni ho bisogno di arrivare a esperire quella che chiamo "urgenza", un sentire profondo e necessario riguardo al mito, poco importa se classico o moderno. Ho bisogno di sentirlo corpo e anima, mente e spirito. La forma viene in un secondo

MARIA BORGESSE, DANZA

momento. Per quanto mi riguarda ho fatta mia la lezione dei latini: "tieni in pugno l'argomento, le parole seguiranno", anche se nel mio caso, oltre alle parole si tratta di gesti, sguardi, movimenti, posizioni, immagini, suoni.

Procedo, dunque, per intuizioni che scaturiscono da immagini, dalla poesia delle immagini, ma anche da odori, sensazioni, colori, vibrazioni, la poesia dell'esistenza. Le intuizioni – artisticamente

parlando – sono quelle scintille che evocano sempre un'emozione profonda.

Riavvolgo poi il filo e riorganizzo la mia indagine in modo da arrivare al lavoro compiuto. Per questo tipo di lavoro, è evidente, le sessioni di improvvisazione in sala-prove, sono fondamentali. Infatti è proprio dai materiali – fatti di gesti, sguardi – che scaturiscono dall'improvvisazione (dai quali attingo gli aspetti più interessanti) che poi rielaboro e affino, condensando gli orpelli e distillando l'essenziale.

Il mio lavoro comunque è fatto di ricerche, ricerche di emozioni e di significati. Quello che chiedo al pubblico è di condividere con me il percorso dell'indagine. Quando cala il sipario, saranno gli spettatori a riempire il vuoto con le loro emozioni e con le loro risposte e prese di posizione: il pubblico quindi non è uno spettatore passivo, ma è chiamato a dare significanza, ovvero a

MARIA BORGES, DANZA



ph. Stefano Borsini (partic.)

raccogliere i frammenti che gli lascio per costruire un suo proprio universo.

Quali sono state le tue prime esperienze nell'ambito della danza?

Sono nata più come danzatrice che come ballerina, perché fin da giovanissima ho sempre lavorato nel teatro. Naturalmente, quando ero giovane ho fatto esperienze di danza più leggera, però il mio battesimo è stato in teatro con uno spettacolo di danza contemporanea.

Poi, per esigenze più mie espressive che per impossibilità di continuare un percorso classico, mi sono spostata nel teatro-danza e poi verso il teatro vero e proprio. È stato un percorso complicato. All'estero è molto usuale, qui in Italia è più difficile perseguire una carriera di danzatrice che poi si avvicina al teatro, al teatro fisico e a tutte le altre forme di arte con le quali si collabora, e avere degli scambi.

Naturalmente, col tempo, le mie conoscenze si sono ampliate. Ho studiato recitazione, ho studiato composizione musicale, ho studiato pittura...

E invece, come interprete, come performer, come ti poni come reagisci alle idee e ai vincoli di un progetto esterno?

Anche se le mie esperienze si sono allargate al mondo del teatro (sia come attrice che come regista e performer),

nasco come danzatrice ancor prima che come coreografa.

Quando sono interprete di un lavoro di regia o di coreografia di un altro autore, la disciplina e il riconoscimento dei ruoli sono fondamentali. Cerco quindi di mettermi a servizio dell'autore, non tralasciando mai, però, le mie caratteristiche. E, soprattutto, non infrangendo mai la mia poetica. Questo per un senso di rispetto e coerenza nei confronti di me stessa, prima di tutto, e poi perché credo che se l'autore mi ha scelto (e di danzatrici e attrici al mondo ce ne sono tante) è perché interprete e autore viaggiano sulla stessa lunghezza d'onda.

Il teatro risponde appieno alle leggi della meccanica quantistica, infatti le energie, i quanti, contano più delle parole, dei gesti, dei corpi.

Che interazione c'è tra razionalità e inconscio nella creazione artistica?

Per la creazione di un nuovo immaginario ho bisogno della tensione (o forse sarebbe meglio parlare di "tensione") tra poesia dell'immagine e poesia dell'esistenza in un transito che parta dal corpo, ma lo trascenda attraverso un continuo passaggio dal dionisiaco all'apollineo. Tale passaggio è per me, come per Doris Humphrey, la radice profonda della danza. Una radice,

paradossalmente, insondabile.

Per questo, il vuoto è un elemento fondamentale. Del resto come diceva Borges a proposito della poesia, "nell'arte c'è sempre qualcosa che sfugge al controllo dell'artista". Si tratta di una strana alchimia, di un afflato divino, di un *duende*, un demone, un *daimon* che emana dallo spettacolo. Calato il sipario, quello che domina è proprio un senso di vuoto, che annulla la distinzione tra razionale e irrazionale nell'esperire il *daimon* del mito.

Nell'indagine che tu porti avanti sull'umano, qual è per te il significato di quest'operazione?

Affrontare i miti, moderni e antichi, significa affrontare le storie personali di ognuno di noi, certo; ma anche la nascita e la natura del gesto e dello sguardo. Riproporre i miti antichi, per noi moderni, e in chiave moderna, significa, per me, indagare l'umano, l'esistente e il significato dell'esistenza, senza fornire risposte a priori, ma cercandone altre che vadano al di là del qui e ora. È qui che nasce il mio bisogno di scarnificare l'innecessario e dalle risposte di comodo: affrontare le fragilità, le paure, i sentimenti e sublimarli.

L'essenza della mia indagine si centra nella tensione tra domanda e ricerca, qui incontro la vita, l'assoluto, il



Nota biografica



ph. Angela Botta

Romana, Maria Borgese è danzatrice-attrice, coreografa-regista, performer. La sua ricerca approda alla commistione di movimento, gesto e parola. Ha lavorato con coreografi di fama internazionale partecipando a numerosi festival tra cui *Romaeuropa Festival*, *Festival del Mediterraneo*, *Vignale Danza*. Approda alla coreografia con *Madeleine la folle*, *Ramakrisna il santo* e *Marsa Xlockk*. Frequenti le incursioni con altre arti e le collaborazioni con artisti di altre discipline. Come attrice ha lavorato per vari registi tra cui Imogen Kusch, Maj Hasager, Elisabetta Faleni, Shahroo Kheradmand, Manuel de Oliveira. Si menziona il ruolo di voce narrante nel documentario *Nessuno è perfetto* di Fabiomassimo Lozzi. Tra i suoi ultimi lavori: *Perché ce l'ho tanto con...*, *No perfect Life*, *Brown Sugar*, *D'Amore e di libertà* (questi ultimi due in collaborazione con il poeta Antonio Veneziani). Ha curato e prefatto l'edizione italiana di *My life* (Isadora Duncan), *Una storia del flamenco* (José Manuel Gamboa), *La rivoluzione del movimento* (Frey Faust).

mistero, in una parola: il rito dove l'insondabile resta il fulcro di ogni mio movimento. La mia, in fondo, è una poetica dell'ineffabile.

Anche lo sconfinamento con le altre arti è una tua caratteristica, un tema che senti molto vicino. Con quali discipline preferisci interagire?

La dialettica tra poesia dell'esistenza e poesia dell'immagine mi ha portato a confrontarmi prima di tutto con poeti e scrittori come Antonio Veneziani e Claudio Marrucci.

Devo molto anche allo studio della composizione musicale contemporanea che ha ribaltato e stravolto le mie percezioni per poi ricondurmi anche

alla tradizione. In questo senso Eugenio Vicedomini segue ed è complice di alcuni miei "soli". A proposito della poesia dell'immagine, vorrei menzionare Maj Hasager e Serge Uberti; come video-maker, Marco Bartolomucci. Rispetto ai performer, attori e attrici, ho lavorato con Marta Iacopini, Silvia Mazzotta, Antonio Bilo Canella e, di recente, anche con te. Tutti questi artisti, infatti, pur utilizzando tecniche e mezzi espressivi differenti, hanno in comune un'attenta ricerca sull'esistenza, che rende possibile, per me, dialogare con i loro mezzi espressivi.

Arriviamo ai giorni nostri, al tuo lavoro attuale. Qual è la tua ultima ricerca?

Ultimamente sto lavorando a una drammaturgia per la danza che Claudio Marrucci ha scritto per me. Si tratta di un testo filosofico sulla relazione col tempo diviso in quattro parti dal titolo: *Quattro variazioni sul concetto di tempo*.

L'ispirazione a Heidegger è evidente. In questa drammaturgia si richiede il rapporto con l'essere, proprio della danza, mentre il tempo spetta alla parola; parola che è a sua volta ritmo ed espressione.

Per quanto mi riguarda, significa tornare alla danza pura, lasciando il teatro o il teatro fisico, per esprimere la radice del tempo, nel battere e levare del corpo. ■