

Cinque sfide per la scuola di oggi... o forse di domani

Edo Poglia

Voler sintetizzare un incontro durante il quale molteplici domande sono state poste e numerose piste sono state indicate per rispondervi efficacemente, significherebbe immanicabilmente tradire molte delle intenzioni di coloro che vi hanno attivamente partecipato.

Queste brevi pagine non vogliono perciò riassumere i temi trattati e le proposte avanzate, bensì tentare di descrivere come queste si siano depositate ed organizzate nella mente di chi scrive, mettendo in risalto o sostituendo idee e opinioni che vi albergavano precedentemente.

Ispirandomi al bel testo di Edgar Morin "La testa ben fatta"¹ e riprendendone alcune riflessioni centrali compatterò domande e proposte in cinque grandi sfide poste oggi alla nostra scuola, la scuola dell'obbligo ma anche quella susseguente, compresa la formazione superiore.

Sono d'altronde convinto che, con più o meno chiarezza e precisione, queste sfide sono tradizionalmente presenti alla mente di gran parte degli insegnanti e dei responsabili della formazione, anche perché esse prendono radice nell'humus dei principi e dei valori che da sempre nutrono la riflessione sugli obiettivi fondamentali della scuola.

Si tratta forse, più che altro, di adattare i termini della riflessione alle realtà culturali ed economiche odierne, e specialmente di tradurre poi queste sfide in operatività e progettualità pedagogica e didattica.

La sfida culturale

Non sorprende affatto che un concetto talmente largo e variegato come quello di "cultura" serva da contenitore e da riferimento a diverse riflessioni, legate o disgiunte tra di loro come lo sono le nostre innumerevoli definizioni di "cultura". Le seguenti mi sembrano essere quelle di maggior rilievo:

Passare dall'informazione al pensiero

In una società come la nostra dove la comunicazione in generale e quella radio-televisiva o mediata da computer in particolare, assumono un ruolo culturale-economico-politico e di conseguenza sociale² sempre maggiore, è indispensabile ribadire, come lo fa Edgard Morin, l'importanza, anzi la necessaria supremazia del pensiero: "[...]l'informazione è una materia prima che la conoscenza deve padroneggiare e integrare; la conoscenza deve essere co-

¹ Morin, E., *La tête bien faite*, Seuil, 1999. Trad. it.: Morin, E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.

² Cfr. ad es. Lull, J., *Media, Communication, Culture*, ed. Polity, 2000.

*stantemente rivisitata e riveduta dal pensiero; il pensiero è oggi più che mai il capitale più prezioso per l'individuo e per la società; [...].*³

Aprire la formazione all'alterità culturale e contestualizzare la "cultura scolastica"

È cosa banale rilevare che oggi siamo sempre più confrontati, sia direttamente a causa dell'immigrazione, della mobilità creata dal turismo e delle relazioni commerciali, sia indirettamente, in particolare attraverso i media, a molteplici contenuti culturali assai differenti da quelli che costituiscono la nostra cultura tradizionale (intesa, qui, in senso antropologico largo): altri concetti, per noi inusitati, come quelli che stanno alla base delle grandi filosofie orientali, ma anche altri codici culturali, linguistici, grafici o musicali, altri tipi di conoscenze sulla natura, dell'uomo e sulla sua psicologia, altri atteggiamenti cognitivi (per esempio quelli che non privilegiano sistematicamente, come facciamo noi, il ragionamento binario "vero/falso", "giusto/sbagliato", "bene/male"), altre rappresentazioni di sé e degli altri - che mettono a volte l'accento su un individualismo o su un comunitarismo esacerbato, per noi inusitato -, altri credi e credenze religiose, altre norme, altri gusti estetici, riti, personaggi e oggetti emblematici, altre parabole, allegorie e metafore, altre "saggezze" popolari e naturalmente altre opere letterarie, musicali, artistiche, architettoniche, ...⁴

Se è chiaro che la scuola non può, né deve, semplicemente proporre un patchwork di contenuti culturali diversi, è meno evidente che essa debba necessariamente limitarsi ai soli contenuti legati all'area culturale europea, giudeo-cristiana, industrializzata o magari ad aree ancora più ristrette, ad esempio quelle nazionali o locali.

Su una cosa non c'è però alcun dubbio: la necessità che la "cultura scolastica" (quella scelta cioè di elementi culturali che la scuola intende trasmettere) sia contestualizzata, messa cioè in relazione con le molteplici altre possibili scelte culturali; anche perché le influenze e gli apporti reciproci tra altre aree culturali sono ormai evidenza storica, sociologica e antropologica.

Mettere sinergicamente in valore tutti gli aspetti della nostra cultura

Va da sé che tradurre in "contenuti didattici", "programmi", libri di testo e ancor più in materia d'esame i contenuti culturali che un gruppo sociale intende proporre alla prossima generazione, significa necessariamente ridurne drasticamente il volume, la profondità, il senso e, ancor più, il piacere cognitivo ed estetico che non di rado essi veicolano.

L'analisi comparata dei sistemi educativi nazionali ci insegna che gli accenti possono essere posti su contenuti e obiettivi molto diversi⁵, e la storia della nostra scuola ci indica che questi si sono via via incentrati sulla lingua madre e sulla cultura da essa veicolata (in particolare quella letteraria o storica), sulle lingue straniere, sul calcolo e le matematiche, sulle scienze (viste come un sistema stabile coerente di saperi, come "cassetta degli arnesi e degli strumenti" per risolvere problemi oppure come metodo, sempre rinnovato e fragile, per capire la natura, la società e l'uomo) o ancora su saperi e saper-fare utili dal punto di vista professionale.

In questo processo di innovazione continua qualcosa è restato però costante: ogni nuovo paradigma ha tendenzialmente scalzato il precedente (così come le conoscenze scientifiche elementari hanno preso il posto del latino come base di partenza per gli studi medici) e questo forse, non solo per motivi di spazio e di efficacia ma anche per un certo disdegno,

³ Morin, Op. cit. p. 11

⁴ Cfr. ad es. Porter, R., Samovar, L., *Intercultural communication*, ed. Wadsworth, 2000.

⁵ Cfr. ad es. Brint, S., *Schools and Societies*, Thousands Oaks, Calif, Pine Forge Press, London, 1998. Trad. It. Brint, S., *Scuola e società*, Il mulino, Bologna, 2002.

del "troppo tradizionale" o del "troppo nuovo", insomma del "troppo diverso", o semplicemente di quello che non quadra con le mode ideologiche o didattiche del momento.

Le analisi cross-cultural ("transculturali"), oltre che ad informarci sulle differenze, per esempio nazionali, tra dimensioni e standard culturali⁶, ci permettono di intuire una cosa: il valore specifico della nostra cultura (diciamo, europea) è appunto quello di saper fruire, in modo relativamente sinergico o almeno "compatibile" di contenuti culturali estremamente diversi tra loro: la ricerca scientifica e quella estetica, Petrarca e il "rap", la ragione dei filosofi e molteplici credi religiosi, l'astronomia e la psicanalisi, la storia e la tecnologia, le competenze aziendali e la contemplazione.

La sfida posta alla scuola è quella di tradurre in contenuti e approcci didattici efficaci e coerenti (cioè densi di senso, di complessità, di bellezza, di utilità) i più importanti almeno dei contenuti culturali che contraddistinguono la nostra società, di qualunque natura essi siano: ne va forse della sua capacità di mantenere viva anche domani la diversificata ricchezza culturale di oggi.

La sfida scientifica

La produzione del sapere scientifico e la sua trasmissione, cioè la ricerca scientifica e la formazione sono sovente andate di pari passo: tant'è vero che l'università è stata ed è oggi ancora (almeno nella concezione di molti universitari) uno dei luoghi essenziali della ricerca fondamentale. D'altro canto, una parte sempre più importante dei contenuti della formazione universitaria, ma anche di quella generale che la precede, è ripresa dai "depositi di conoscenza" accumulati dalle diverse discipline scientifiche. La sfida posta oggi alla scuola (penso in particolare a quella media e ancor più a quella media-superiore) in questo campo consta almeno di tre aspetti:

1. *Scegliere nell'ampio spettro delle discipline scientifiche quelle con più "potenziale didattico"*, senza necessariamente dover considerare come immutabile il canone tradizionale delle materie d'insegnamento. Se è vero che l'acquisizione di certe conoscenze presuppone il possesso di altre, la scelta tra diverse discipline scientifiche da "tradurre" in materie scolastiche, o di parti di esse, non risponde necessariamente (o meno di quanto crediamo) a questa logica: essa può e deve perciò restare costantemente aperta.

Le proposte di nuovi campi del sapere da tradurre in contenuti scolastici non mancano d'altronde: tecnologia o antropologia, iniziazione alle scienze mediche, sociali o a quelle della comunicazione, ritorno alle scienze umane incentrate sulle lingue e sulle culture "classiche" (per es. greco-latine) o iniziazione a quelle economiche.

La sfida consiste qui nel definire i criteri necessari per determinare realmente il "potenziale didattico" di una disciplina scientifica, che non corrisponde necessariamente né al suo potenziale scientifico, né al suo prestigio sociale.

2. *Equilibrare la paletta delle materie scolastiche tratte dai diversi grandi campi scientifici* (scienze logico-matematiche, scienze esatte e naturali, scienze umane, scienze sociali, scienze economiche, giuridiche, manageriali, scienze mediche) costituisce un'altra sfida. Questo non tanto per rispondere ad un artificiale principio di equilibrio, bensì per offrire ai membri della società di domani un "assaggio" sufficientemente va-

⁶ Cfr. ad es. Hofstede G., Hofstede G.J., *Cultures and Organisation*, McGraw-Hill, 2005, oppure Thomas A., *Psychologie interculturelles Handels, Hofgreffe*, 2003

riegato di quanto la società di oggi produce di meglio: conoscenza e capacità di comprensione di sé, degli altri e del mondo.

3. Creare le più grandi sinergie possibili tra le diverse discipline, in particolare tra le scienze umanistico-sociali e quelle esatte e naturali.

Ciò significa naturalmente andare verso l'interdisciplinarietà, pur essendo coscienti che i ricercatori stessi hanno le più grandi difficoltà a realizzarla: forse, però, contrariamente allo stereotipo che ne abbiamo, la formazione è un terreno ben più favorevole all'interdisciplinarietà che la ricerca stessa, tenuta a concentrare, ridurre, specializzarsi per poter approfondire.

Questo potrebbe per esempio significare il saper integrare nella trasmissione didattica delle scienze umane e sociali quella chiarezza, trasparenza e precisione e quello scrupolo di verifica che dovrebbe costituire lo stile specifico delle scienze esatte e naturali e, d'altro canto, infondere o ri-infondere a queste ultime la riflessività (sul sapere stesso, su di sé e sul mondo) e il senso della complessità che contraddistinguono i migliori approcci umanistici e sociali.

La sfida democratica

È ancora Edgar Morin che ci aiuta a circoscrivere questa sfida: "L'indebolimento di una percezione globale conduce all'indebolimento del senso della responsabilità, poiché ciascuno tende a essere responsabile solo del proprio compito specializzato, così come all'indebolimento della solidarietà, poiché ciascuno percepisce solo il legame organico con la propria città e i propri concittadini. C'è un deficit democratico crescente dovuto all'appropriazione da parte degli esperti, degli specialisti, dei tecnici, di un numero crescente di problemi vitali."⁷

E ancora: "L'educazione deve contribuire all'auto-formazione della persona (apprendere e assumere la condizione umana, apprendere a vivere) e insegnare a diventare cittadino."⁸

Questo implica probabilmente almeno tre cose per la scuola:

1. *Offrire a tutti gli allievi le conoscenze di base sulle istituzioni democratiche*, inserite però nella loro profondità e complessità storica e comparativa (perché ad esempio la scelta del federalismo e della decentralizzazione del potere politico in Svizzera e l'applicazione invece di principi diametralmente opposti in altri paesi?).
2. *Valorizzare esplicitamente le istituzioni democratiche* così come il contesto etico, giuridico socio-economico, in cui queste possono svilupparsi (es. i diritti dell'uomo, il principio di pari opportunità, un minimo di solidarietà sociale).
3. *Permettere agli allievi di sperimentare anche a livello della loro formazione dei funzionamenti istituzionali di ispirazione democratica*: in una scuola dove la lezione ex-cattedra è sempre più sostituita dalla sperimentazione, dalla costruzione individuale e collettiva di saperi e competenze, questo approccio sembrerebbe doversi logicamente

⁷ Morin, E., Op. cit., p. 11

⁸ Morin, E., Op. cit., p. 65.

imporre, ma una sua realistica traduzione didattica è tuttavia ancora in gran parte da progettare.

La sfida della ricerca del “senso”

Se la scuola intende realmente trasmettere alla prossima generazione quello che la presente crede di avere elaborato o ereditato di più profondo ed essenziale, essa non si può certo esimere dal riproporre ai più giovani i grandi interrogativi sul senso del mondo, della vita e della morte, del piacere e del dolore, della costruzione del sé individuale o del diluirsi dell'individuo in realtà collettive, dell'utilità dell'azione o invece della totale cessazione di ogni attività per abolire la sostanza stessa della sofferenza.

Ricordare questi interrogativi, ma anche indicare alcune almeno delle risposte elaborate durante secoli e millenni (risposte filosofico-religiose, risposte scientifiche, risposte frutto dell'esperienza pratica e dell'intuizione delle generazioni che ci hanno preceduto) diventa, seguendo questa concezione, dovere imperioso, almeno per le scuole medio-superiori e per l'università.

Anche qui, però, la sfida è di tipo didattico: come aprire realmente gli studenti a tali problematiche e non invece accontentarsi di aggiungere semplicemente una “materia in più” di stampo filosofico o antropologico?

La sfida dell'intelligenza, della lucidità e dello sviluppo personale

È questa la sfida delle sfide come indica Edgar Morin: “[...]la riforma [...] che consentirebbe il pieno impiego dell'intelligenza per rispondere a queste sfide [...]. Si tratta di una riforma non programmatica ma paradigmatica, che concerne la nostra attitudine a organizzare la conoscenza.”⁹

Il cambio di paradigma da realizzare è assai netto: non si tratterebbe più di accedere alla scuola o alla formazione superiore con un “certo livello di intelligenza”, che determinerà poi gran parte del successo o dell'insuccesso scolastico, ma di formarci invece con l'obiettivo di “diventare intelligenti”, di realizzare tutto il nostro potenziale mentale, di saper far funzionare meglio - e al meglio - le nostre capacità cognitive e in parte anche affettive e emozionali: per meglio percepire, analizzare, sintetizzare, capire, comprendere, memorizzare, imparare, per meglio gestire le nostre emozioni e motivazioni e finalmente per meglio integrare tutto questo in una personalità equilibrata e in una identità forte ed aperta.

Cinque sfide dunque per la formazione di oggi e forse di domani: mille cantieri da aprire con urgenza nel mondo della formazione?

Inutile dire che alla domanda più che legittima: “ma tutto ciò è realmente possibile o almeno ragionevolmente ipotizzabile?” le risposte di buon senso o meglio di senso comune sono naturalmente del tipo: “sono sogni ad occhi aperti”, “si vuol caricare la scuola di compiti non suoi”, “il meglio è nemico del bene”, “sarà una scuola solo per un'élite”, “la strada da seguire è piuttosto quella del back to basic”, “del poco ma buono”, “del poco ma per tutti”, “è urgente piuttosto ri-inquadrare la scuola nelle sue reali e ristrette responsabilità”, lasciando ad altre istituzioni i compiti che competono loro.

Devo onestamente confessare che se considero la scuola e l'università reale e non la Scuola e l'Università ideale, queste risposte non sono affatto sorprendenti né riduttive.

⁹ Morin, E., Op. cit., p. 13.

D'altro canto però, perché rinunciare a confrontare la realtà appunto con questo ideale? E forse l'essenziale non è tanto l'essere certi di poter percorrere tutto il cammino che ci separa da esso , ma di dirigerci nella direzione che crediamo veramente essere quella giusta.

E poi, pensare a queste sfide e tentare di rispondervi potrebbe significare nient'altro che fare appello a quel "coraggio della libertà", a quel "coraggio di osare , di aprire porte che sembrano sigillate" che molti partecipanti alla discussione odierna hanno voluto rivendicare e proporre.

Bibliografia

1. Brint, S., *Schools and Societies*, Thousands Oaks, Calif, Pine Forge Press, London, 1998. Trad. It. Brint, S., *Scuola e società*, Il mulino, Bologna, 2002.
2. Hofstede G., Hofstede G.J. , *Cultures and Organisation*, McGraW-Hill, 2005, oppure
3. Lull, J., *Media, Communication, Culture*, ed. Polity, 2000.
4. Morin, E., *La tête bien faite*, Seuil, 1999. Trad. it.: Morin, E., *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000.
5. Porter, R., Samovar, L., *Intercultural communication*, ed. Wadsworth, 2000.
6. Thomas A. , *Psychologie interculturelles*, Hofgreffe, 2003