

LA SCUOLA E IL PENSIERO
COMPLESSO:
PERCORSI E PROGETTI DI UNA
DIDATTICA ADEGUATA

EMILIO SISI

PREMESSA	pag. 1
1)LA PROGRAMMAZIONE:	pag. 3
a)Quadro di riferimento: culturale, legislativo e progettuale.	pag. 3
<i>a1)Quadro di riferimento culturale:</i>	
<i>a2)Quadro di riferimento legislativo:</i>	
<i>a3)Quadro di riferimento progettuale:</i>	
b)Studenti e insegnanti: responsabilità.	pag. 11
c)La rete delle strutture: la costruzione della libertà e l'autoorganizzazione.	pag. 21
2)UNITÁ DIDATTICHE:	pag. 30
a) Dal programma alla rete dei percorsi.	pag. 30
b)Chi percorre la rete: studenti e insegnanti.	pag. 39
c)Dai contenuti al metodo: la flessibilità.	pag. 52
d)Obbiettivi e valutazione.	pag. 57
e)Ancora sulle Unitá Didattiche	pag. 62
3)L'INTERDISCIPLINARITÁ:	pag. 64
a)Premesse interdisciplinari	pag. 64
b)Il quadro di riferimento culturale	pag. 65
c)Gli esami di Stato	pag. 68
4)CONCLUSIONI	pag. 73

PREMESSA

Queste pagine nascono in relazione ad un Corso di aggiornamento che ho tenuto a Belo Horizonte, presso una scuola italo-brasiliana, dove sono stato inviato dal M.A.E con l'incarico di professore di italiano e storia. Esse sono il frutto di una riflessione sulla scuola che porto avanti da 25 anni e che si é andata chiarendo soprattutto negli ultimi anni.

Due direttrici sono state fondamentali.

La prima, propriamente culturale, riguarda lo sviluppo del pensiero complesso: esso é stato oggetto di studio ed elaborazione da parte mia, ma trovava anche un riscontro nella mia esperienza di insegnante e nella mia esperienza umana, di cui le mie opere "poetiche" erano espressione.

La seconda é legata all'esperienza vissuta a Belo Horizonte in un anno interessantissimo, nel quale un gruppo di professori molto giovani ha lavorato in modo positivo, dimostrando che -lontano da schemi ideologici e pesantezze sociali- era possibile dar vita ad un progetto didattico ed educativo veramente nuovo. Purtroppo altri ritardi, umani e culturali, hanno impedito che questa esperienza si sviluppasse. Ciò non ha sottratto minimamente valore a quell'esperienza, permettendo anzi un approfondimento della riflessione e dell'elaborazione teorica.

Questo libro vuole essere un contributo al dibattito sulla scuola, senza pregiudizi né limitazioni di campo. In questo senso non dá una risposta a tutte le domande, ma al contrario vuole riaprire anche al suo interno quei discorsi che apparentemente si presentano già chiusi. Questa apertura, nel senso di non definizione tecnica, é una scelta consapevole che nasce dalla convinzione che la scuola debba essere costruita. E con essa gli insegnanti; e con essi gli studenti. Il riferimento al pensiero complesso é volutamente insistito non per moda, ma per evidente esigenza culturale. Il richiamo continuo a parole come libertà e responsabilità deve quindi essere visto all'interno di questi riferimenti culturali.

Una lettura esclusivamente tecnica o ideologica, al di fuori dell'individuazioni dei grandi orizzonti culturali, sarebbe limitativa se non del tutto inutile. Sono contento che certe parole, certe idee-chiave, certi approcci non siano del tutto estranei ai professionisti della scuola.

Dietro e dopo il libro non sta però la Riforma della Scuola secondaria superiore: esso vuol dimostrare come sia possibile già qui già ora iniziare concretamente un percorso didattico completamente nuovo capace di intrecciarsi al dibattito culturale, anzi capace di nutrirsi e arricchirsi di questo stesso dibattito. È ciò che ci troviamo di fronte come insegnanti, una nostra fondamentale responsabilità. Una responsabilità che -finalmente- parla il linguaggio della libertà e della felicità.

1)LA PROGRAMMAZIONE

a)Quadro di riferimento: culturale, legislativo e progettuale

a1)Quadro di riferimento culturale.

Troppo spesso il dibattito sulla scuola dal 1968 in poi ha perso di vista il punto di riferimento di tipo culturale, lasciando a improvvisati politici, a giocolieri ideologici e convinti moralisti il compito di intervenire su un settore che senza un chiaro riferimento culturale rischia di fare più danni che scelte inutili.

Basta pensare alla Riforma (per giunta provvisoria) degli Esami di Stato del 1968-1969, a libri di testo come il Corso di Storia di Giappichelli, a come viene affrontato il tema dell'intercultura o il CIC. Disinteresse, disorientamento, rifiuto sono stati spesso la caratteristica degli studenti di fronte a proposte e scelte che parlavano un linguaggio esterno sia al mondo giovanile sia al mondo della vita collettiva, lavorativo e non.

La Scuola Secondaria Superiore negli ultimi dieci anni è cambiata decisamente per quel senso trasformistico che ormai caratterizza la vita italiana, tanto da far pensare a una specie di anima nazionale.

Il rischio più grosso che appare dalle modificazioni in corso (anche a livello legislativo) è la trasformazione della scuola in un Grande Centro Sociale Istituzionalizzato.

Ben altre dovranno essere le caratteristiche di una scuola adeguata alla società mondiale globalizzata nella quale ci troviamo perfettamente inseriti.

Questa società che taglia trasversalmente economia, politica, cultura, compreso lo svago, è una società complessa, e lo è non semplicemente perché i rapporti economici sono extranazionali, ma perché ogni aspetto della vita sociale si interseca con tutti gli altri aspetti in una struttura di interconnessioni, di rapidi mutamenti, di intrecci che da un lato vanno oltre i tradizionali confini geografici e dall'altro passano direttamente attraverso la realtà individuale (anch'essa complessa) di ognuno di noi. Il livello di integrazione e socializzazione è tale che persino la proprietà ha perso i suoi contorni definiti. La società nella quale oggi ci troviamo ad operare e vivere è qualcosa di magmatico e multiforme, in cui tre fasce di lavoratori troveranno a confrontarsi. Non più i padroni e gli operai, ma una articolazione di funzioni che mutano definitivamente il senso dei rapporti sociali.

Il primo gruppo è composto da chi opera nei servizi ripetitivi legati alla produzione: operai certo, ma anche impiegati, capireparto, supervisori, elaborazioni informatiche, attività contabili...

Il secondo gruppo si riferisce ai servizi interpersonali: mansioni ripetitive, ma svolte da persona a persona. Addetti alle vendite, infermieri e assistenti domiciliari, camerieri...

Il terzo gruppo è quello che Reich chiama degli analisti simbolici: addetti all'individuazione e soluzione dei problemi e alla intermediazione strategica. Essi operano attraverso l'elaborazione intellettuale di simboli: essi semplificano la realtà in immagini astratte che possono essere riordinate, sottoposte a verifica sperimentale, comunicate ad altri specialisti e, infine, trasformate nuovamente in realtà¹. In America questo gruppo rappresenta già il 20% della forza-lavoro.

L'azienda contemporanea, ad alto valore aggiunto, transnazionale, con una struttura reticolare e non più piramidale, dipende oggi quasi esclusivamente da questa parte di lavoratori.

¹ Un elenco sommario riportato da Reich è il seguente: "...scienziati-ricercatori, ingegneri progettisti, ingegneri informatici, ingegneri civili, ingegneri laureati in biotecnologia, tecnici del suono, esperti di relazioni pubbliche, dirigenti di banche di investimento, avvocati, operatori di sviluppo edilizio, alcuni contabilecreativi...consulenti finanziari, fiscali, energetici, agricoli, armamenti, architettonici, specialisti nei sistemi informativi per la gestione aziendale, pianificatori strategici...direttori artistici, cineasti, editori, scrittori...professori universitari"(Reich, R.B. - L'economia delle nazioni. Il Sole 24 Ore, Milano, 1997- pg.208-209)

Accanto al mutamento che ha coinvolto l'economia mondiale (e non solo nella direzione della globalizzazione) é profondamente mutato l'orizzonte della riflessione culturale. Sempre piú si parla di pensiero complesso, non tanto come nuovo paradigma epistemologico, ma come nuovo modo di affrontare il problema della conoscenza. Il pensiero cartesiano, la fede assoluta nella scienza e nel progresso, non sono piú i punti di riferimento del sapere; alla rigida separazione tra scienze dure e scienze umane si sostituisce il tentativo di procedere ad una interrelazione. Preparata dalla poesia moderna della metà dell'Ottocento, una nuova idea della realtà é andata sempre piú affermandosi: non piú universo finito conoscibile e senza tempo, ma qualcosa di piú vasto, anzi infinito, nello spazio e -soprattutto- nel tempo. Si comincia a parlare di autorganizzazione e biforcazioni, sottraendo le cose, e gli uomini, alla possibilità di leggi deterministiche, assolute, universalmente valide: caso, caos, possibilità rimettono in gioco la libertà come dato sempre piú unificante della vita umana e dello sviluppo dei fenomeni.

La nuova società globalizzata si presenta una, diffusa, complessa e articolata, interrelata e inestricabile, che ha portato alle estreme conseguenze ogni forma di socializzazione: é, nella mia formulazione, la società degli individui.

La nascita dell'individuo come ente fondamentale della nuova società é realizzata anche dall'elaborazione e crescente affermazione del pensiero complesso: in esso (individuo) si fondono le voci della libertà, della responsabilità, della felicità.

Con queste premesse ripensare la scuola non é solo una necessità di adeguamento ad una situazione mutata, ma un dovere per tutti coloro che dedicano alla scuola le proprie energie, sapendo che su quel terreno si giocano molte carte, non solo professionali, che coinvolgono il futuro delle giovani generazioni.

Ripensare la scuola vuol dire uscire dal pantano dei luoghi comuni, dell'ideologia, degli interessi di parte, del facile accomodamento e della facile rinuncia alle responsabilità che il processo educativo richiede.

Venticinque anni di insegnamento mi hanno visto protagonista di tendenze e mode passeggere, ma non hanno mai tagliato quel filo rosso che mi ha sempre legato alle giovani generazioni. È per questo che ritengo non solo doverosa, ma possibile una scuola che veda l'individuo studente e l'individuo insegnante protagonisti di un processo di crescita culturale, che sia alla base della dignità del vivere. È in questa direzione che chiedono di andare molti giovani professori ed è in questa direzione che chiedono di andare molti giovanissimi studenti. Non sono più solo segnali, ma richieste sempre più esplicite. So bene che la classe politica italiana, abituata a trattare la cultura come salumi o ricotte, non è all'altezza; so bene che vanno in direzione opposta molti intellettuali abili nel corteggiare e molti professori o pigri e lamentosi o attivi, ma soprattutto nel battere cassa. Io credo che la scuola abbia bisogno di una risposta che vada nella direzione opposta del continuare ad alimentare la dequalificazione, il disinteresse, la deresponsabilizzazione.

Non basta giocare col computer, vedere film su Ecologia e Aids, fare teatro, leggere il giornale, alzare i voti e abbassare il livello delle richieste. Non basta l'improvvisazione sia sul terreno più generale dell'organizzazione sia a livello microcosmico.

Questo tipo di risposta non può che essere di alto profilo culturale.

a2)Quadro di riferimento legislativo:

Il sistema scolastico italiano è rimasto negli ultimi anni impantanato nelle diatribe politiche e ha sofferto di una incapacità cronica ad assumersi responsabilità.

La riforma della scuola secondaria superiore ha subito ritardi su ritardi ed ora che sembra finalmente arrivata al punto d'arrivo (o di partenza) appare già vecchia e inadeguata, avendo suscitato non poche polemiche e significativi interventi critici. Sicuramente essa appare lontanissima dal percepire le profonde trasformazioni in atto a livello sia nazionale sia mondiale. Solo la diffusione dei numerosi tipi di sperimentazione ha permesso al sistema scolastico italiano di sopravvivere.

Non è però mio intento in questa sede entrare nel merito della nuova riforma, preferendo soffermarmi su due punti, o meglio su due

iniziative legislative, che, come é costume della tradizione italiana, risultano sostanzialmente sganciate da un organico progetto riformatore.

Ne parlo perché mi sembrano importanti, o comunque utili, all'avvio già in itinere di significativi processi di trasformazione: il primo riguarda l'autonomia e il secondo i nuovi esami di stato.

Con lo Schema di regolamento in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche del 30.11.98 si definiscono alcuni punti centrali che serviranno da stimolo per la costituzione di Centri Scolastici che, se vorranno, potranno rispondere adeguatamente alle nuove esigenze.

L'art.3 parla di Piano dell'offerta formativa e, sinteticamente, può essere riconducibile al vecchio Progetto d'Istituto.

L'art.4 parla di Autonomia didattica ed é qui soprattutto che possiamo trovare gli strumenti legislativi capaci di stimolare percorsi innovativi di alto profilo. Si cerca sostanzialmente di venire incontro, in questa maniera, alle specificità non solo locali, ma anche individuali.

Tutti e cinque i commi in questione sono di particolare rilievo. Se é prevedibile che questo articolo sarà utilizzato per de-qualificare ulteriormente la scuola nella direzione, ormai acquisita, del Centro Sociale, esso può favorire la nascita di istituzioni scolastiche di segno opposto che utilizzino la libertà che é loro offerta con il senso di responsabilità sociale che può portare ad una scuola di alto profilo.

In questa direzione mi sembra di particolare valore anche l'art. 7 che espressamente prevede Autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo.

La scuola che avesse chiare le esigenze di cui stiamo parlando in questo lavoro potrebbe trasformarsi in un vero e proprio Laboratorio Culturale e Didattico, capitalizzando l'esperienza teorica che essa va svolgendo. Se più scuole poi individuassero lo stesso percorso, almeno nelle linee generali, si potrebbe arrivare alla formazione di una rete privilegiata di incontro e scambio, moltiplicando il valore culturale dell'insegnamento prestato nelle singole sedi.

La nuova legge sugli esami di stato, almeno nell'impianto generale, propone due novità significative, per quanto riguarda la Terza prova e il Colloquio. Mi riferisco al carattere multidisciplinare che esse dovrebbero avere, proponendo possibili interventi di alta qualità che

risponderebbero alle esigenze contemporanee di formazione culturale dei giovani. É evidente che la scuola é fatta dagli insegnanti e l'esperienza di questo anno scolastico dimostra come le maggiori resistenze a percorsi pluridisciplinari vengano proprio dai professori di ruolo con maggiore esperienza, ma é anche vero che il maggiore entusiasmo viene dai professori piú giovani che portano il loro contributo di fresche energie e di vasta fantasia. Nell'atto di costruire una scuola di alto profilo abbiamo di fronte un parco vasto di giovani menti disponibili a dare il loro contributo fisico ed intellettuale, fuori dai luoghi comuni, lontano dai riti e dal pantano social-ideologico. La riforma degli esami di stato é ambigua e quanto per il futuro previsto e vociferato con riferimento alla Prima Prova non lascia ben sperare, ma essa offre, a chi ne avesse coscienza e volontà, l'opportunità di interventi che proprio perché richiesti dall'esame finale risulterebbero significativi e decisivi.

a3) *Quadro di riferimento progettuale*

Una scuola che sappia inserirsi nella rete delle comunicazioni, cioè di strutture ed istituzioni, deve perdere la rigidità che l'ha sempre contraddistinta. Quello che dobbiamo capire é che non é solo un problema di programma, anche se questo é fondamentale: chi non ha avuto un pó di esperienza con la psicosi di *finire il programma?*

La mancanza di rigidità richiesta dall'evolversi della realtà oggettiva e del pensiero contemporanei non deve però voler dire assenza di punti di riferimento.

Il concetto di rete, proprio per la sua valenza simbolica, ci aiuta ad individuare possibili strutture di rapporto.

In questa visione assume valore decisivo il quadro di riferimento progettuale soprattutto a livello di scuola. Vedremo poi in maniera piú specifica come esso può costituirsi. Qui voglio evidenziare il senso di articolazione tra le varie parti.

Innanzitutto va chiarito che l'articolazione dei piani, perdendo il suo carattere gerarchico, non significa la perdita di responsabilità. Al contrario la struttura diffusa accresce la responsabilità di ciascuno snodo, una responsabilità non più passiva, subita, ma una responsabilità attiva che nasce dalla coscienza che il proprio lavoro è un momento centrale e decisivo della crescita e della costruzione di quei percorsi. Il rapporto che si delinea tra il professore e gli altri elementi (studenti, Direzione, altre scuole...) è un rapporto di reciproche dipendenze, condizionamenti, suggerimenti, arricchimenti. Corrispondenze.

La struttura a rete vive della capacità di sperimentazione che non può più essere vista come qualcosa di eccezionale, nella direzione di costruire strade deterministiche, una scuola nuova, valida sul lungo periodo. Come vedremo poi, sperimentare diventa un modo continuo e necessario di operare nella scuola: questo è a parer mio uno dei modi più diretti con cui le nuove acquisizioni epistemologiche possono tradursi a livello operativo.

In questo nuovo quadro sperimentare è un modo di esprimere il processo di autorganizzazione, all'interno però di vincoli generali, che cessando di essere ordini e imposizioni diventano coscienza di un limite, continuamente ridefinibile e rimodellabile, ma dentro il quale è necessario muoversi. Contrariamente a prima quando il quadro era fisso e lo sperimentare mutevole, oggi rendiamo fisso lo sperimentare e mutevole il quadro.

Parlare di progettualità non vuol dire pianificare. Anzi. L'elaborazione di un progetto valorizza al massimo le capacità e gli interessi individuali laddove la pianificazione mortifica energie e creatività. Il progetto esalta le possibilità, la pianificazione glorifica i vincoli².

La progettualità deve essere un piano di orientamento, capace di tenere aperte allo stesso tempo il numero più alto di possibilità; non sarebbe giusto dire di alternative (anche se le possibilità

² È in questo concetto di progetto rintracciabile il concetto di strategia col quale E. Morin individua l'alternativa al concetto di programma: "Il programma non si può modificare, può solo fermarsi in caso di imprevisto o di pericolo. La strategia può modificare il percorso delle azioni previste"(Morin, E.: *Ciencia com consciencia*, Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 1998, pg.220)

presuppongono il taglio della scelta), perché le possibilità devono presentarsi sempre nella loro multivalenza, nel loro essere intreccio e tessuto. Complessità. Non si tratta di un processo dialettico dove tesi e antitesi si contrappongono e lottano per ricomporsi in una nuova (più alta ?) unità: è invece la capacità frammentaria di scegliere, ovvero la capacità delle singole parti -le più piccole e individuali possibili- di mutare e allo stesso tempo di mantenere la propria identità. Non blocchi fisici o concettuali, ma nebulose di componenti subatomiche. Si tratta di individuare un percorso, un senso, una direzione sapendo che quel percorso non è predefinito, ma che è il frutto di continue e multiple scelte dei soggetti coinvolti. Essendo noi a costruire il percorso esso potrà mutare continuamente di forma: dapprima una retta, poi un cerchio, una spirale, una curva...un labirinto. Esso inizierà muovendosi su un piano allargandosi poi agli infiniti piani che passano per un punto. Né dialettica né mediazione tra Enti preesistenti, ma una costruzione continua e faticosa: faticosa ma felice. Perché essa vede protagonista il soggetto coinvolto: è il piacere della responsabilità.

Il progetto va pensato come una serie di piani, e anche di stazioni, dove i vari punti si modificano e si intrecciano senza una attribuzione de-finitiva: stazioni di partenza, stazioni di arrivo, stazioni di transito. Con-fuse. Voglio dire che l'idea di progetto che propongo *parla* di una scuola che parte con dei punti di riferimento, una scuola che si modifica costruendosi e si costruisce modificandosi. Non si creda che questi siano i giochi di parole di un poeta fallito, perché essi suggeriscono momenti spazio-temporali pienamente autonomi, anche se dalle pareti eteree: la scuola viene iniziata con degli elementi concreti di riferimento (che ovviamente sottendono un'idea); mano a mano che la costruiamo l'esperienza, la riflessione, la sperimentazione provvedono a modifiche di vario genere (più o meno evidenti); queste modifiche implicano una costruzione , cioè qualcosa che ha una sua stabilità.

Questo progetto deve saper operare in un contesto, perché sa di essere solo una parte di una rete più ampia e in continua modificazione ed espansione. Ma la rete non è qualcosa di ideologico o di morale, anche se deve fare i conti con l'ideologia e la morale; la scuola si trova ad

essere interrelata con la società, ma non con l'ideologia della società. In questo senso molte parole oggi in uso nell'ambiente educativo risultano completamente vuote: il cittadino, la solidarietà, il multiculturalismo, il mercato...Al di fuori di presupposti culturali e di un dibattito culturale, cioè di un dibattito che sappia unire la componente individuale a quella multindividuale(collettiva) a quella delle tradizioni culturali di cui siamo in-formati, al di fuori di questo le energie si prosciugano e la scuola muore. O diventa un Centro Sociale.

b)Studenti e insegnanti: responsabilità

Se noi facessimo un'indagine tra il pubblico, adulto e giovanile, maschile e femminile, sul concetto di responsabilità sicuramente troveremmo un generale consenso sull'identificazione di questa parola con il concetto di colpevolezza. In Italia è sempre mancata (per cause legate al cattolicesimo o al comunismo?) una cultura della responsabilità, cioè un sentirsi in prima persona protagonisti della nostra vita, cioè delle nostre scelte. Il panorama attuale, non solo in Italia, ha accentuato queste tendenze e nella scuola essa è scomparsa del tutto. Che dalla scuola sia scomparsa nell'accezione di colpevolezza non mi sembra proprio un male, anche se direi che più che una conquista è stata una necessità. Ciò che sembra fare fatica non dico ad imporsi, ma anche semplicemente a farsi strada è proprio il senso più profondo e completo che la parola sa esprimere.

Da alcuni anni inizio le mie lezioni, nelle scuole italiane o biculturali, con tre parole che non sono dogmi, ma semplici, spaurite parole su cui invito i miei studenti a riflettere: libertà-responsabilità-felicità. Sono queste tre parole che escono alla luce pienamente in questi anni per i mutamenti di cui siamo spettatori e protagonisti.

Come ho spiegato nel punto a1) oggi ci troviamo in una società completamente nuova, globalizzata come molti amano dire, una società nella quale finalmente si pone il problema del riconoscimento e della centralità dell'individuo. Da tempo nei miei scritti è presente l'espressione "società degli individui". In effetti la responsabilità e la libertà sono modi fondamentali con cui possiamo parlare

dell'individuo, perché esse più di altre ne evidenziano il carattere complesso che esso oggi sta assumendo.

Affronterò qui il tema della responsabilità. Quando io parlo di società degli individui non mi dimentico né dei rapporti sociali né del quadro giuridico nei quali l'individuo si trova ad operare. Al contrario voglio dire che oggi qualsiasi aspetto sociale, e quindi anche la scuola, può trarre alimento per vivere e svilupparsi solo dalla valorizzazione della componente individuale. In una società complessa, strutturata a rete, dove l'individuo è un punto di snodo della rete, solo il riconoscimento della sua centralità permette che la rete (e i rapporti che essa identifica) non si atrofizzino. Dire questo vuol dire che quel riconoscimento significa immediatamente l'assunzione di una responsabilità. Responsabilità innanzitutto verso se stesso.

Tradizionalmente lo studente deve studiare e il professore insegnare. Questo è vero ancora oggi, non nel senso però di dovere morale o sociale, ma nel senso di responsabilità verso la costruzione di se stessi. La scuola in questo senso non è un guscio chiuso nel quale si va perché sí: essa è un punto di passaggio non verso il lavoro o la cultura generale (e per i professori verso la pensione o il cimitero), ma un punto di passaggio verso la costruzione di se stessi. Un luogo e un tempo dove si va per porsi domande e cercare pezzi di risposte, per l'energia dissipativa degli studenti-adolescenti e per l'energia conservativa degli adulti-professori.

La dequalificazione crescente e innegabile della funzione insegnante negli ultimi anni è proprio il frutto di questa incomprendenza di fondo: equiparare il lavoro docente a una funzione puramente ripetitiva, assistenziale, interrelazionale. Un operaio che dice sempre le stesse cose, che corregge sempre e nello stesso modo gli stessi compiti, un assistente sociale che si relaziona ai giovani (senza mai mettersi in discussione), un infermiere del corpo e della mente. Mai un analista simbolico; mai un formatore. Certo gli insegnanti hanno subito quanto ideologia, retaggi, riciclaggi, giochi di potere, assenza di cultura, improvvisazioni varie hanno loro imposto; ma nella quasi totalità dei casi essi non hanno fatto nulla se non lamentarsi della perdita di potere d'acquisto o della perdita di potere tout-court (tutti gli episodi di

intolleranza nei confronti degli studenti hanno origine solo in questa diffusa e galoppante frustrazione).

Il professore che prepara stancamente le sue lezioni o il professore entusiasta, ma non della propria materia, il professore sociologo-psicologo-confessore devono lasciare il posto a una figura nuova che sappia in un insieme di coordinate dare un senso a ciò che insegna, alla propria vita e alla vita dei propri studenti. É qualcosa che richiede una condivisione collettiva, ma che fa perno sul riconoscimento individuale della propria persona (self-recognition): é ancora una volta un problema di responsabilità. Saper rispondere: a se stessi, ai propri studenti, all'istituzione in cui si lavora. E non parlo qui di contenuti, ma di disciplina stessa inserita nell'insieme del curriculum. Quando una giovane collega, insegnante di matematica, é riuscita a spiegare a se stessa e a uno studente che continuava a chiedere "a cosa serve la matematica", la professoressa ha fatto un salto di qualità che molti non realizzeranno mai, ha trasformato lo studente in uno dei migliori della classe, ha favorito la crescita dell'istituzione scuola.

É chiaro però che una scuola della responsabilità, nella situazione di oggi, é possibile solo attraverso un salto culturale di grande profilo. La scuola di massa é una realtà, dalla quale può uscire una scuola di qualità: niente lo può impedire. La legislazione stessa non nega questa possibilità. Si tratta di una risposta che dobbiamo a noi stessi in primo luogo, ai giovani studenti che sempre più numerosi si sono stancati di vivere nella palude dei centri sociali, ai giovani professori che con entusiasmo, energia e competenze crescenti si affacciano al mondo della scuola, prima che la palude sommerga anche loro. Non é più un problema legislativo, ma di coscienza e volontà.

É chiaro che il concetto di responsabilità emerge nel suo pieno valore solo in una scuola che si ponga chiaro fin dall'inizio che suo compito non é quello di dare più informazione o diffondere la cultura di massa come già fanno altri canali, ma che sa di voler sviluppare capacità e potenzialità con quell'apertura conoscitiva e critica che la società in cui viviamo richiede. Vedremo meglio questa parte nel prossimo capitolo sulle Unità Didattiche.

La responsabilità dunque non é né un'esigenza morale né una parola generica che lascia indifferenti chi la usa: essa é l'anima di un progetto educativo e didattico che vuole unire sia i diversi piani dell'insegnamento sia i diversi soggetti coinvolti. In questo senso essa non rimane appesa al muro come un crocifisso, paziente e misericordioso, ma al contrario si incarna, o meglio si articola nell'attività quotidiana di insegnamento. Direi nella chiarezza con cui viene preparato il progetto della scuola e nella chiarezza con cui fornisce strumenti quotidiani a studenti e professori per percorrere insieme questo processo. Giorno dopo giorno, ora dopo ora, concretamente, io e i miei studenti.

Parlare di responsabilità significa coinvolgere in uno stesso processo i due soggetti fondamentali della scuola: i professori e gli studenti. Non é piú semplicisticamente il problema dello studente che non sa e non studia nonostante il grande impegno del suo insegnante; e ugualmente non é neppure il problema del professore cialtrone-menefreghista-autoritario di fronte al povero incorrotto poliedrico adolescente. Queste due immagini, che potrei arricchire con altre e piú dettagliate tipologie, sono purtroppo cosí radicate e diffuse che, piú di qualsiasi altra analisi globale, ci permettono di capire il punto a cui siamo arrivati. La gravità della situazione sta nel fatto che ci si é immedesimati a tal punto in queste immagini che si tende a riprodurle automaticamente: quanti professori trovano infinite giustificazioni al disimpegno dei loro studenti! quanti studenti sono contenti di non imparare nulla purché il professore non sia esigente e, soprattutto, sia un amico! Quanti professori cercano nelle confidenze dei loro studenti l'elisir di lunga vita e quanti studenti accettano di passare sei ore della loro giornata (per sei giorni per 35 settimane) perduti nel vuoto o a fare altre cose (studiare altre materie, giocare a carte, leggere libri, sfogliare giornali, scrivere poesie, disegnare...).

Parlare di responsabilità significa dunque chiamare i due soggetti principali ad un impegno che é semplice, ma decisiva articolazione della propria esistenza. Come la parola non puó essere vaniloquio, cosí pure non puó perdersi nei mille rivoli di norme, siano esse di comportamento o di studio. Vedremo nel prossimo paragrafo quali sono gli obbiettivi che sottendono al lavoro della scuola e parleremo di

come le strutture potrebbero operare. Qui voglio soffermarmi su alcuni aspetti di carattere piú generale, ma allo stesso tempo capaci di indicare un percorso.

Cominciamo col porci un problema: cosa chiediamo ai nostri studenti? Cosa vogliamo dal loro partecipare alle nostre lezioni? Molti colleghi non sanno cosa rispondere, anche se poi il nostro atteggiamento é di guida ai comportamenti, di studio di riflessione di esposizione, dei nostri alunni. Nei Consigli di classe sono frequenti discorsi come: non studia, studia poco, é intelligente ma non si applica, é limitato, ha poco interesse, capisce subito, non ha bisogno di studiare, é curioso....Sono frasi che cercano in qualche modo di ovviare con l'improvvisazione a una mancanza che per fortuna tutti riconoscono, cioé che nessuno ci ha insegnato a insegnare. Ma di questo non mi lamento. Ci sono poi le scuole sperimentali e i professori "impegnati" che partono da punti di riferimento che poi trasformano in griglie. Chi non conosce le famose tassonomie, per lo meno per averne sentito parlare nei Corsi di Aggiornamento? La cosa strana é che piú se ne parla e meno si usano; oppure che piú si usano e meno servono; oppure piú si usano e piú si sente la necessitá di cambiare modello. Non credo che abbia nulla a che fare con la scienza o con la democrazia il fatto che centinaia di libri proponano migliaia di pagine che affrontano obiettivi e valutazione da milioni di angolature differenti. Tanto il 90% dei professori fa quello che vuole; laddove la scuola, quella scuola, ha un sistema piú strutturato, e quindi ci si deve adeguare per non passare da lavativi, si riempiono moduli e registri speciali come si riempie il modello per richiedere il passaporto. Anzi con meno passione, perché la cosa non ci interessa. Dunque il problema non si risolve né con un ordine di servizio né con un richiamo morale né con un Corso di Aggiornamento. Il problema fondamentale é dunque quello della responsabilitá, sempre quello, seppur visto anche da un'altra ottica: rispondere a se stessi, ma rispondere anche ai nostri studenti.

Cosa noi chiediamo a loro é un problema di trasparenza, cioé un problema di relazioni e quindi di interessi. Avere un registro che scomponga le varie parti della valutazione é perdita di tempo aggiuntiva o un lusso inutile se in questo non sono coinvolti gli stessi

studenti, se il lavoro che noi facciamo quotidianamente in classe non ha come cardine quei punti.

Io so che non esiste una tassonomia migliore di un'altra e potrei dire che, se rispettiamo i criteri che poco sopra ho ricordato, in sostanza una vale l'altra. Ciò che io propongo non é una vera e propria tassonomia, con tanto di basi teoriche da un lato e di suddivisioni specifiche dall'altro. É indubbio però che alcuni criteri fondamentali devono essere presenti, fissati precedentemente, discussi con gli alunni e rappresentare un punto di riferimento per il nostro lavoro, per quello degli studenti e per le varie tappe della valutazione.

Cominciamo dunque con questi criteri di riferimento.

1)Partecipazione, impegno, interesse, curiosità. Questa voce é comune a molte scuole di pensiero e soprattutto fa parte della pratica ormai accumulata da tutti gli insegnanti. L'unico problema su cui dovremmo discutere é il peso che a questa voce dobbiamo dare nella valutazione sommativa dello studente. Generalmente essa non trova una trasformazione in voto, ma credo che questa pratica, una volta superato il concetto che ha portato alla nascita del voto di condotta, deve essere abbandonata. Io penso che essa debba operare come attenuante o aggravante, non decisiva del risultato finale, ma con sicura influenza.

2)Conoscenza.É questo l'elemento piú semplice e facile da evidenziare, poiché rimanda direttamente ai contenuti. Molto spesso però la valutazione che il professore fa dello studente tende ad esaurirsi a questo livello, avendo un immediato riscontro negativo sullo studio, che verrà limitato a nozioni, e sulle potenzialità dello studente, che in questo modo non riceverá stimoli significativi. Per approfondire questo tema rimando al capitolo sulle UU.DD. proprio perché intorno al tema dei contenuti e della conoscenza (e al loro peso) si giocano molte carte di una scuola nuova. Anche qui é un problema di responsabilità, soprattutto dell'insegnante che, spesso per pigrizia spesso per accondiscendenza, riduce il proprio compito e quello dello studente a quest'area.

3)Comprensione. Bloom nel suo testo del 1956 definisce la comprensione come capacità di afferrare il senso di una informazione e di saperla trasformare. Diciamo più semplicemente che la comprensione è il punto di passaggio dall'acquisizione di conoscenze allo sviluppo di capacità critiche. Nella sua fascia più bassa essa esprime la non acquisizione puramente mnemonica delle conoscenze, mentre a livello più alto essa si presenta come capacità di aprirsi verso nuove organizzazioni.

La frase: "Mussolini riceve legalmente l'incarico dal Re" è una frase corretta, ma si ferma a livello di "conoscenza", mentre il chiarimento dell'avverbio 'legalmente' permette di riconoscere il livello della comprensione, perché apre una porta e allarga gli orizzonti sul fenomeno fascista.

Critica. Con questa voce voglio evidenziare tutti quegli aspetti che si trovano oltre la porta di cui parlavo poco sopra. Non si tratta tanto, o soltanto, di esprimere giudizi personali, quanto piuttosto di sviluppare capacità di analisi, cioè di separare elementi evidenziandone i rapporti, e soprattutto capacità di sintesi, che vuol dire saper operare riorganizzazioni, collegamenti e salti. Il valore di questo punto sta essenzialmente nello stimolare crescenti processi di astrazione, che, come vedremo nel prossimo capitolo (2.1.b), è uno dei requisiti fondamentali nella nuova società.

Lingua. Saper parlare significa saper comunicare, ma soprattutto dimostra la capacità di stabilire una relazione adeguata tra soggetto e oggetto. A questo livello si contemperano due esigenze, quella settoriale e specifica per cui ogni disciplina ha un suo linguaggio specialistico di cui lo studente deve sempre più impadronirsi, e quella più vasta, che io chiamo 'poetica', nella quale parole e significati si sovrappongono e si corrispondono permettendo di valorizzare quelle capacità creative sempre più necessarie.

Non è per superficialità o ignoranza che ho proceduto ad una drastica riduzione di quelli che normalmente vengono chiamati 'obbiettivi educativi' e che io preferisco chiamare 'aree didattiche di riferimento'; e non è neppure per pragmatismo, nel senso che poi dovremo su quelli

creare delle griglie di valutazione e quindi perché esse siano praticabili gli obiettivi non possono essere troppo numerosi.

Innanzitutto c'è un'esigenza teorica e storica. Il processo didattico è un processo complesso nel senso che esso coinvolge individui che si trovano a camminare insieme dentro un sistema (la scuola) con il quale interagiscono continuamente e che soprattutto si trova ad operare in un sistema più ampio (la società) con il quale si scambiano ulteriori interazioni: per giunta i due sistemi sono aperti e facilmente sensibili ad ogni spinta. In questo quadro fissare obiettivi così dettagliati, come fa lo stesso Bloom, chiude continuamente quelle interazioni e blocca le dinamiche di crescita-trasformazione che sono alla base oggi di ogni processo educativo, dentro e fuori la scuola. In una società complessa e quindi in una scuola complessa (perché il sistema scuola è complesso indipendentemente dalla nostra volontà) non si possono più individuare percorsi lineari e deterministici. Si ripete anche a questo livello quel metodo che la fisica ha esportato in tutte le discipline e che oggi è posto in discussione: scomporre un fenomeno nelle parti che lo compongono, convinti che questa semplificazione aiuti a individuare strategie e quindi a definire comportamenti. È quello che si chiama riduzionismo. L'evoluzione del sistema risulta prevedibile: chi segue quelle indicazioni otterrà risultati soddisfacenti.

Ad esempio, sempre in Bloom, l'educazione viene suddivisa in aree; l'area cognitiva in obiettivi di padronanza, di competenza, di espressione; gli obiettivi di padronanza sono divisi in conoscenza e comprensione; la prima è suddivisa in tre tipi di conoscenza, ognuno dei quali è suddiviso, rispettivamente in tre, cinque e tre punti. Progettare l'insegnamento su queste basi diventa un'operazione meccanica che perde di vista il fatto che si tratta di relazione tra individui, perde di vista l'insieme. Soprattutto trascura il fatto che gli elementi in questione si intrecciano, si spostano, si modificano e che in questo evolversi-costruzione di eventi oggi il ruolo dell'individuo si è fatto determinante, anzi decisivo.

Per questo propongo le cinque grandi aree di riferimento di cui ho parlato. Esse devono essere abbastanza a maglie larghe, perché non

esistono con-fini delineati e spesso le aree si sovrappongono e talvolta si confondono.

Esse trovano una composizione in quello che possiamo chiamare, usando terminologia antica, il metodo di studio. Svilupperó questo tema nel prossimo capitolo, ma già da ora dobbiamo chiarire che esso diventa nella scuola della complessità punto centrale del processo educativo, perché attraverso l'acquisizione del metodo di studio lo studente procede a continui salti di qualità, gli unici capaci di sedimentare formando lo spessore dello studente. Il metodo non é cosa tecnica, anche se dovrà articolarsi in elementi concreti, ma esso é quella realtà che garantisce il rigore del percorso, rafforzando il concetto di responsabilità nello studente (e su un altro piano nel professore). Coscienza e volontà. Esso si esprime attraverso il lavoro operato nelle grandi aree didattiche di riferimento e allo stesso tempo quel lavoro permette l'acquisizione e l'approfondimento del metodo: non un rapporto dialettico né un rapporto di causa-effetto, ma semplici, profonde 'corrispondenze'.

Dovremo avere la capacità di caratterizzare il metodo di studio soprattutto a livello trasversale, attraverso una riconsiderazione della didattica in particolare nella direzione dell'approccio multidisciplinare: a questo proposito rimando al capitolo sulle Unitá Didattiche. Dovremo cominciare però a individuare anche elementi specifici per le singole materie e aree disciplinari. Non partiamo da zero.

Fino ad ora ho parlato molto della responsabilità degli studenti, al punto che la si potrebbe pensare come elemento che si riferisce quasi esclusivamente a loro. Voglio qui chiarire invece che responsabilità é parola che appartiene principalmente al professore. Ho già cercato di mostrare come ad ogni responsabilità dello studente (es. Acquisire capacità critiche) corrisponda una precisa e non generica responsabilità dell'insegnante, nell'impostare un lavoro che favorisca tutto questo.

Ora voglio dire che proprio perché si possa sviluppare questo processo didattico-educativo che sto delineando, e che troverá ulteriore

approfondimento nel prossimo paragrafo, é fondamentale che il professore sappia come si inserisce in questa rete di funzioni e responsabilità. Egli deve preparare e anticipare questo processo, assumendone pienamente il senso nelle varie sedi dove esso prende forma: nella sua mente in primo luogo, nelle strutture di cui la scuola si dota, nel rapporto diretto con i suoi studenti. Competenza, fantasia, trasparenza. Egli deve poi indicare le forme con cui dare vita a questo processo, seguendone l'evoluzione passo dopo passo in una relazione a rete che coinvolge sempre e contemporaneamente molteplici soggetti. Egli non deve mai dimenticare uno dei postulati fondamentali della complessità: egli é parte in causa e la sua presenza é continuamente sottoposta a modifiche esterne e interne al sistema, mentre il sistema stesso subisce influenze dalla presenza sempre mutevole del soggetto-insegnante. L'errore, suo o dello studente, deve essere sempre visto non come una condanna o un peccato, ma come un'occasione per approfondire la conoscenza dei vari elementi del sistema e per arricchire sempre piú la qualità del lavoro svolto. Infine egli dovrà verificare il lavoro svolto: questa fase, che avrà scadenze periodiche determinate (es. Mensili, o bimestrali: bollettino interperiodale, pagella primo q., nuovo bollettino, pagella finale), deve sempre essere vista come fase finale e allo stesso tempo fase iniziale, in un processo circolare che -teoricamente- si presenta senza fine. La scuola é un'istituzione, una struttura, una "forma" nel senso attribuito a Pirandello, ma l'insegnamento é qualcosa di spirituale, flusso di energie, "vita" sempre nel senso riconosciuto a Pirandello: per questo motivo il professore non dovrà aspettare le scadenze previste ma dovrà tendere a ridurre sempre piú il tempo tra le fasi, iniziale e finale, della verifica del proprio lavoro tendendo in astratto ad un valore infinitesimo.

In questa ultima parte la verifica del proprio lavoro si é sovrapposta alla valutazione dello studente, momento difficile ma decisivo della vita dell'insegnante. Io credo che la valutazione diventi una fase fondamentale del processo educativo-didattico perché essa rappresenta il punto d'incontro tra le due responsabilità fin qui delineate: quella dello studente e quella del professore. Ovviamente la valutazione sarà la risposta ufficiale della scuola e dovrà esprimersi in voti e dovrà prevedere premi e interruzioni del processo. Secondo quanto previsto

dalla legge. Ma la valutazione diventa il momento centrale della crescita individuale dello studente, attraverso la quale egli prende coscienza di meriti e difficoltà, prende coscienza della gestione del proprio percorso, della costruzione della propria storia. Non sarà un giudizio né sarà la verità inappellabile, ma essa deve essere realizzata proprio con questo obiettivo. È per questo motivo che è una delle responsabilità più grosse e difficili che il professore si assume: ed è per questo che a lui solo spetta. Evidentemente non ci sono, anche qui, ordini di servizio o richiami morali che tengano: essa svolge la funzione descritta solo se le varie parti coinvolte operano nel massimo rigore e nella massima trasparenza. In questa fase come in tutte le altre che precedono e seguono. Rigore e trasparenza, cioè coscienza e volontà, cioè responsabilità. La voce degli studenti, e la voce dei genitori, dovranno trovare uno spazio adeguato, ma non potranno avere quel peso legale che gli è riconosciuto in alcune esperienze straniere (es. In Brasile, dove in alcune scuole il voto è in parte attribuito dagli studenti); né dovranno avere quel peso oggettivo che è diffuso nella realtà italiana, grazie al lamento familiare, sindacale, psicogiustificativo che ogni insegnante conosce benissimo e che nasce e genera solo deresponsabilizzazione, una parola inutile e dannosa nel nuovo scenario del mercato mondiale del XXI secolo.

c) La rete delle strutture: la costruzione della libertà e l'autorganizzazione.

Come è stato chiarito dalla ricerca scientifica degli ultimi anni l'universo della conoscenza si muove sempre all'interno di un quadro generale che ne rappresenta il vincolo; dentro questo quadro e grazie a questo quadro si esprime la possibilità (v. Ceruti). La coscienza che il sistema per essere aperto deve essere chiuso risulta fondamentale: non si dà possibilità senza vincolo, ma allo stesso tempo le possibilità sono legate ad altri elementi tra cui il ruolo dei soggetti coinvolti. La coscienza che non esiste un punto di vista esterno, superiore, onnicomprensivo risulta determinante nella costruzione delle possibilità dentro la scuola. L'iter, legislativo e non, negli ultimi decenni, della Riforma della Scuola Secondaria Superiore dimostra

l'incomprensione (e l'inadeguatezza) totale della politica e del mondo intellettuale italiano rispetto alla crescita del dibattito internazionale su scienza e conoscenza. Si è continuato a cercare un modello, una legge, un punto di vista superiore, senza capire che le difficoltà emerse, oltre al classico sistema italiano dei compromessi, nascondevano una incapacità totale di aderire ad una realtà in continua mutazione, una realtà che si era messa a girare vorticosamente. La necessità di una risposta di alto profilo culturale era necessaria e l'Italia ha risposto con quello che la sua cultura aveva elaborato: il populismo, il moralismo, il Centro Sociale.

Il sistema creato, anzi creando, proprio per la debolezza culturale che lo informava si è presentato a maglie talmente larghe che può contenere di tutto. Anche una scuola di qualità. Dipende da noi.

In questo senso, e sempre all'interno della visione progettuale, è importante delineare l'articolazione dei piani didattico-educativi e il carattere delle strutture che operano dentro la scuola. Tuttora il rapporto vincolo-possibilità è visto come conflittuale, uno scontro tra due concezioni culturali, o meglio ideologiche, in cui grosso peso hanno le eredità sessantottesche. È da ricordare in proposito che quella generazione è maggioritaria nella scuola oggi, se non quantitativamente sicuramente per influenza organizzativa. Lo scontro si manifesta come inconciliabilità tra una visione d'ordine, burocratica, che privilegia l'assetto istituzionale, e una visione aperta, di libertà, contestativa di regole e norme, oltre che di prassi consolidate. Questo scontro in realtà appartiene più all'immaginario collettivo, ad un fantasma diffuso, che non alla realtà scolastica odierna. Tutti conosciamo l'atteggiamento autoritario di molti professori cosiddetti democratici e il loro puntiglioso fiscalismo ideologico. Ma non è ormai più importante tutto questo. Al di fuori di una visione della complessità, così come si sta delineando nel panorama scientifico attuale, la libertà diventa inutile disperdersi di energie, dequalificazione galoppante, moralismo diffuso e deresponsabilizzazione.

Per questi motivi all'interno della visione che sto delineando e che sta prendendo forma con lo scorrere delle pagine é necessario entrare dentro l'articolazione degli obiettivi e delle strutture.

1)Ogni scuola deve individuare prima di tutto quelli che comunemente vengono chiamati obiettivi formativi, ma che io preferisco chiamare la filosofia. Indubbiamente ogni corso di studi ha una sua specificità e si prefigge di portare gli studenti fino ad un certo punto, attraverso la formazione culturale, professionale e umana. Definire obiettivi formativi del tipo "lo studente é un ragioniere che sa..." può essere utile ed importante, ma anche rischioso. Per un motivo sostanzialmente: frammentare laddove la società richiede ricomposizione; oggi infatti non abbiamo bisogno di forza-lavoro intellettuale che si presenti come un'articolazione definita, il braccio meccanico, di un processo già organizzato e strutturato. É interessante, e curioso, notare come nella società della complessità questa pretesa tecnicistica, molto pratica e particolare, può avere un senso solo indicativo, generale anzi generico; mentre un'impostazione più ampia e generale, la filosofia, ha immediatamente dei connotati pratici ed operativi. Cosa é la filosofia di una scuola?

Per filosofia intendo il quadro generale di riferimento nel quale la scuola, quella scuola, sta operando e intende operare. Si tratta cioè di individuare quelle aree di intervento, culturali in senso lato, che rappresentano la struttura e l'identità della scuola, individuando quindi macroobiettivi che diano il senso, cioè informino tutto il lavoro da impostare, dirigere e portare a termine. É chiaro che un Istituto Tecnico ha caratteristiche differenti da un Liceo e questo dá un'impronta decisiva alla programmazione, anche perché esistono chiare indicazioni legislative all'interno delle quali dobbiamo muoverci. É evidente però che la scuola deve saper andare oltre, perché dal tipo di filosofia emerge anche l'impostazione del lavoro da svolgere. Vorrei fare un esempio: la legge istitutiva del Progetto IGEA, oggi in ordinamento, prevede un curriculum, un'articolazione delle materie e un'impostazione di lavoro che sono straordinariamente lontani dal vecchio istituto per ragionieri (basta pensare a una materia come Economia aziendale o alla necessità di una didattica basata sulle Unità Didattiche) eppure essa é stata recepita dalla maggior parte dei

professori come la stessa scuola con nome diverso. Questo é avvenuto perché i professori sono assenti ormai da troppi anni dal dibattito culturale, per cui -per responsabilità loro e per decisione politica- si sono ridotti a semplici funzionari, incapaci -fatte le dovute eccezioni- di saper rispondere alle nuove esigenze. Anche le dovute eccezioni non hanno potuto modificare il quadro generale, dando ugualmente un segnale etico di grande valore. In questo senso é fondamentale creare una scuola che sia soggetto di elaborazione dei percorsi richiesti. Dico questo perché non ha senso porsi obiettivi che non possono essere realizzati, per limiti degli operatori, per il buonismo generalizzato e la connivenza sociale. In questo senso la filosofia indica quei punti di riferimento fondamentali che rappresentano innanzitutto una bussola, un elemento di orientamento soprattutto per la programmazione dei professori. I singoli piani e l'articolazione che viene creata tra loro non sono qualcosa di definitivo, ma risultano parte importante del progetto continuamente da verificare, procedendo ai necessari aggiustamenti. É ad esempio inutile creare una scuola che si richiama all'IGEA in un contesto socio-culturale e di studio debole, con 40 ore settimanali, senza programmazione e senza procedere a verifiche che mettano in discussione tutti gli elementi in gioco: é facile pensare che la componente delle diverse forze in gioco sia un prodotto di bassa qualità. É in questo senso la cornice esterna, il punto di partenza di quella che lo schema di regolamento sull'autonomia-definisce "Piano dell'offerta formativa", ricevendo a questo livello un importante contributo di quello che il nuovo T.U. approvato in Commissione dal Senato chiama "Consiglio dell'Istituzione", ovviamente -come ricorda l'art.3 dello schema di regolamento sull'autonomia- "coerente con gli obiettivi generali dei diversi percorsi di studi".

Un secondo piano dovrebbe essere quello che -usando una terminologia già in uso- definisce obiettivi trasversali e comuni. Gli obiettivi trasversali sono quelli con maggiore contenuto didattico e sono trasversali nel senso che sono comuni a tutte le materie e rappresentano un punto di riferimento fondamentale per i singoli insegnanti, per non ridurre il proprio lavoro a un semplice processo contenutistico e meccanico.

Gli obbiettivi comuni sono di carattere generale e coinvolgono in prima persona gli studenti stessi nell'acquisizione di un senso civico che é compito primario della scuola. Per il loro valore educativo essi impegnano anche i professori, dai quali si pretende ovviamente il rispetto per i beni comuni, ma che devono garantire anche alcuni elementi che, purtroppo, oggi sono spesso assenti: basta pensare alla trasparenza per tutto ciò che riguarda la valutazione. Oppure se é giusto esigere dagli studenti la puntualità nell'esecuzione dei compiti, é ugualmente doveroso correggere gli elaborati in tempi adeguatamente brevi, per poterne sviluppare tutte le potenzialità formative. A questo livello la scuola italiana ha già prodotto molto, per cui il materiale non manca. Ancora una volta ciò che manca é una reale condivisione dei professori, una mancanza di chiarezza sul senso del Progetto e l'assenza degli insegnanti da ogni forma di dibattito culturale, schiacciati purtroppo dal doppio maglio dell'ideologia (spesso fusa col moralismo) e della burocrazia.

Lo stesso vale per l'ultimo piano, quello degli obbiettivi della disciplina, che devono risultare coerenti con gli altri piani, provvedendo ad integrarli e ad esserne illuminati. Anche a questo livello il punto fondamentale non é la irregimentazione burocratica, e tanto meno gerarchica, dei professori, ma la loro partecipazione attiva che significa valorizzazione delle capacità del singolo, dalla quale l'Istituzione stessa risulta rafforzata. É il contrario di ogni forma di appiattimento e di omogeneizzazione, perché l'articolazione dei piani deve permettere e garantire il contributo di ogni professore, la sua crescita professionale e culturale, lo sviluppo delle potenzialità intellettuali degli studenti. La diversità diventa lo snodo significativo della rete culturale che la scuola esprime: dico questo per quanto riguarda sia i contenuti sia le metodologie, ma avendo chiaro che questa diversità non é ammasso generico di qualsiasi prodotto. Questo vuol dire che solo all'interno di una rete predefinita di piani e cornici la diversità assume il colore della qualità. Ceruti direbbe: il vincolo e la possibilità. In questo senso la scuola diventa necessariamente un centro di dibattito culturale di ampio spessore, un luogo privilegiato per favorire la produzione di idee, il rispetto per le stesse e un duro confronto, nell'ottica del multiculturalismo e secondo le prospettive della complessità. Tutto l'opposto (o quasi) di quanto avviene ora,

dove il relativismo culturale appiattisce le differenze giustificandole, sottraendole ad un salutare bagno critico e di riflessione, riducendole al terreno privilegiato della ideologia e del moralismo. Penso ad una scuola come grande centro di dibattito culturale capace di far emergere la freschezza delle energie intellettuali di professori e studenti: ricordo che solo una riflessione culturale, nella coscienza della sua complessità, può fornire adeguate indicazioni progettuali ed operative, agendo costruttivamente nei confronti del territorio e non solo subandone le caratteristiche. In questa direzione vanno chiaramente le innovazioni legislative già citate.

Come appare chiaro dall'esperienza quotidiana di ogni insegnante e dai riferimenti che ho cercato di articolare nelle pagine precedenti, la costruzione di un tipo di scuola o di un altro dipende ormai dall'insieme dei professori. Ho intitolato questo paragrafo usando due parole prese da altri ambiti, libertà e autorganizzazione. Con la prima voglio porre l'accento sulle grandi possibilità che da un lato la società complessa e dall'altro la legislazione scolastica ci permettono, possibilità finora bloccate e che ora potranno esprimersi facendo emergere quella gran quantità di ricchezze intellettuali presenti soprattutto nelle giovani generazioni. È quindi proprio un problema di libertà, di scelta, grazie alla quale ogni soggetto operante dentro la scuola può dare il suo contributo seguendo interessi e competenze, disponibilità ed attitudini. La seconda parola vuole rilevare come questo processo di realizzazione della libertà possa prendere forme e darsi strutture, senza rimanere sospesa in benemerite intenzioni o idealismi dignitosi ma sterili. Non è più un problema di buona volontà, di impegno individuale, di soddisfazioni carpite nella penombra della soglia, ma finalmente possiamo dare vita ad una scuola che sappia rispondere alle esigenze di chi la usa e di chi vi lavora. Autorganizzazione è dunque il processo concreto e storico con cui la possibilità, cioè la libertà, prende forma.

Le strutture già previste erano adeguate alla realizzazione di quanto sopra, ma diventano ancora più funzionali grazie alla rivitalizzazione cui sono sottoposte dal processo di riforma in corso: vedi in proposito le già citate norme su autonomia e riforma degli OO.CC.

a)Il Collegio dei Docenti.

Non mi dilungheró sugli aspetti propriamente tecnici, perché essi rimandano alla normativa vigente, e sia quella in vigore sia quella prevista dalla riforma sono adeguati a garantire la libertà di cui sopra. In sostanza la funzione fondamentale del Collegio é di sviluppare competenze generali in materia didattica e di valutazione, presentandosi quindi come il momento centrale nella elaborazione del piano dell'offerta formativa, cioè il progetto dell'istituto. Così facendo esso fornirá tutte quelle indicazioni di carattere generale che serviranno da orientamento per il lavoro dei vari organi in cui si articola il processo educativo, come i Consigli di classe e i Dipartimenti. Con lo sviluppo dell'autonomia didattica esso dovrá individuare nuovi percorsi e le sue funzioni tenderanno ad allargarsi e approfondirsi. Rimarranno al Collegio anche funzioni propriamente amministrative e burocratiche, ma il suo ruolo deve essere quello di animatore della proposta didattica, un luogo di discussione e confronto, ma anche un luogo decisionale. La sua articolazione in Commissioni, Consigli, Dipartimenti permetterà al Collegio di operare delle scelte sulla base di un lavoro che esso avrá individuato, ma che sará stato preparato in altre sedi. Animatore dell'Offerta Formativa, animatore della Programmazione Annuale, esso definisce le strategie di lavoro (obbiettivi, valutazione, recupero, iniziative culturali, progetti specifici...) procedendo alla necessaria verifica: in questo modo prepara la strada ai Consigli e ai Dipartimenti e ne recepisce le indicazioni.

b)I Consigli di Classe

Come articolazione del Collegio essi avviano la programmazione di classe seguendone le linee generali. Proprio il loro rapporto con la classe permette agli insegnanti di rendere concreta la proposta didattica della scuola, cercando di renderla omogenea nei caratteri complessivi, ma estremamente specifica nell'obbiettivo di rispondere a quelle esigenze individuali che ogni classe esprime: a livello sia di

composizione degli studenti sia di differenziazione dei professori. Proprio il rapporto tra professori e studenti nel suo sviluppo quotidiano deve trovare nel Consiglio di Classe il suo momento centrale, di analisi, di sintesi, di filtro: momento troppo importante per essere lasciato all'adempimento burocratico, poiché é ad esso che spetta la valutazione dello studente, cioè il nodo strategico, fondamentale e delicato, del lavoro di una scuola. Non sarà molto diverso formalmente da come é già oggi: una riunione di fine quadrimestre per le valutazioni ufficiali, una riunione a metà quadrimestre per fare il punto sulla situazione di ogni studente, preparando schede informative che sappiano indicare anche percorsi di recupero, e infine una riunione mensile per discutere -come si dice- l'andamento didattico-disciplinare. Ciò che deve apparire nuovo é il suo operare come parte di un processo piú ampio e di un progetto condiviso, articolazione di verifica, di concretizzazione, di proposta. Coscienza e volontà. In questo senso esso deve saper mantenere un rapporto costante, soprattutto teorico, con le altre strutture e con gli studenti, per poter recepire le informazioni e fornire indicazioni, abituandosi a lavorare con il treno in corsa e abituandosi ad operare quelle correzioni di rotta che risultano necessarie, non come evento straordinario e drammatico, ma come necessità, quanto piú ravvicinata nel tempo. Un esempio può essere la verifica della proposta didattica, sia nella quantità sia nella qualità: il carico di studio é troppo alto per gli studenti, in tutte o solo in alcune materie? oppure la mancanza di studio é la ragione principale di alcune difficoltà? Oppure il curriculum proposto dalla scuola risulta troppo gravoso? Solo un Consiglio di Classe che operi con la coscienza di essere l'anello piú delicato di un processo complesso permette i necessari, e dovuti cambiamenti. Solo in questa maniera la scuola diventa un centro culturale, di educazione elaborazione approfondimento, e non un centro sociale, di semplice adeguamento deresponsabilizzante. La funzione didattica non deve mai essere perduta di vista, per cui é nel Consiglio di Classe che si operano proposte e si procede a sintesi del lavoro che ogni insegnante fa in quella determinata classe: un piccolo esempio può essere quello della creazione di maxi unità didattiche interdisciplinari che, come vedremo meglio nel prossimo capitolo, possono essere una risposta intelligente alle nuove esigenze didattiche.

c) I Dipartimenti

Le vecchie riunioni per materie o per aree disciplinari devono lasciare il posto all'organizzazione della scuola in Dipartimenti funzionali che il Collegio deciderá come organizzare e con quali obiettivi. É chiaro che in una scuola che sa di operare all'interno di una realtà complessa, essendo essa stessa realtà complessa, gli insegnanti devono avere dei punti di riferimento specificatamente disciplinari. In questi essi procedono alla definizione degli obiettivi specifici, delle metodologie e all'organizzazione delle Unitá Didattiche; ma in senso piú ampio essi operano per la definizione di problematiche culturali di maggiore respiro, con le quali arricchire la propria proposta didattica, stimolare le energie degli studenti, dare spessore all'identitá della scuola. Non esistono strutture modello, perché a questo livello tutto deve essere ancora costruito, soprattutto per la pretesa consolidata di ogni insegnante di coltivare il proprio orticello, sistema legittimo di difesa contro l'incalzare della massificazione e della dequalificazione, ma anche sintomo di paura e di debolezza rispetto alle profonde trasformazioni avvenute in ogni contesto negli ultimi anni. Potranno essere organizzati per singole materie o per aree di affinitá, dipendendo questo dal tipo di scuola e da altre variabili, ma essi non possono essere lasciati al caso, all'improvvisazione, all'intermitteza. Io penso a queste strutture come a qualcosa di definito, nella loro composizione, nelle loro strategie, nel loro concreto operare, ma anche come a qualcosa di veramente ampio e libero, capace di proporre sia sperimentazioni didattiche sia riflessioni di piú ampio spettro, che possano coinvolgere anche gli studenti (seminari, conferenze, gruppi di studio...). Sicuramente devono uscire dall'area dell'adempimento burocratico cui sono relegati ora, per entrare nel campo dell'insegnante come operatore culturale. É chiaro che perché questo avvenga occorre un professore diverso, che abbia soprattutto la coscienza del processo nel quale si trova ad operare, abbia la volontà della propria iniziativa e il coraggio di dare voce alle energie intellettuali che ha dentro.

2)UNITÁ DIDATTICHE

a)Dal programma alla rete dei percorsi

Se parliamo con un professore che ha dedicato la sua vita alla scuola e vi ha lavorato con estrema passione, creatività e grande sacrificio negli anni 50-60-70 lo troviamo perplesso e fortemente critico rispetto a tutte le novità che stanno bollendo in pentola. La sua critica sarà innanzitutto rivolta alla perdita di qualità degli ultimi venti-trenta anni e, tra una citazione in tedesco di Heine, qualche approfondimento dantesco e qualche formula di analisi matematica, ci dimostrerà concretamente che i suoi studi sono stati senz'altro positivi, altamente positivi e profittevoli. Merito della scuola di un tempo. Ma la sua critica, quasi sicuramente, andrebbe oltre e si rivolgerebbe a carattere e organizzazione dei programmi come pure a novità metodologiche quali le unità didattiche. Rispetto al primo punto lo svolgimento tematico di qualsiasi disciplina non ha bisogno di particolari interventi: esso sta tutto dentro un manuale, senz'altro aggiornato, ma che raccoglie in sé i concetti fondamentali. Sul secondo punto avrebbe molto da dire, poiché l'apprendimento della materia passa naturalmente attraverso una buona spiegazione del professore, l'attenzione in classe dello studente e uno studio adeguato a casa dello stesso. Come sempre è stato. Entrambi i livelli di critica mettono in evidenza un punto dell'organizzazione della scuola e dello studio: il suo carattere fondamentale semplice. Non si può rispondere a queste critiche dicendo che la scuola oggi è di massa, perché questo discorso riconoscerebbe come inevitabile il processo di perdita di qualità della scuola. Ugualmente non si può rispondere parlando di una scuola più completa (tante lingue, tanta critica, tanta pratica)

perché tutti questi aspetti sappiamo bene vanno a detrimento della qualità: studiano due o tre lingue ma il livello è bassissimo, hanno libri di filosofia con tante pagine di critica o degli autori, ma poi lo studio è solo mnemonico (il tempo è incompressibile).

Negli ultimi venti-trenta anni la scuola è passata di sperimentazione in sperimentazione, cambiando continuamente contenuti, metodologie e approcci. Oggi possiamo dire chiaramente che non di sperimentazione si è trattato ma di improvvisazione. Seguendo le mode del momento. Ciò è avvenuto perché si è partiti non da una riflessione culturale, ma da una impostazione ideologica, che poteva privilegiare gli episodi della vita quotidiana per la storia o esprimere il rifiuto della riflessione sulla lingua per l'insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere. Lo stesso approccio metodologico alle Unità Didattiche è sempre stato casuale, mai rigoroso e approfondito, così che oggi moltissimi sono i professori che non sanno neppure cosa esse siano. Non si è capito che si è passati da una società "semplice" a una società "complessa", cioè una società nella quale numerose sono le variabili, concrete e astratte, che si intrecciano. È curioso come, proprio nel momento in cui il mondo ha assistito alla crisi del comunismo come esperienza e come teoria, la scuola italiana si sia aperta ad esperienze derivate dalla tradizione comunista. Il tutto senza il minimo travaglio critico. Basta pensare al ruolo dell'economia o dei rapporti sociali per arrivare ai luoghi comuni del politicamente corretto (il razzismo, l'antiamericanesimo, l'antimperialismo, il moralismo populista, l'emarginazione, la questione giovanile...). Per sgombrare ogni equivoco faccio due esempi: 1) si è sempre parlato del razzismo bianco sudafricano senza mai minimamente citare il conflitto internegro tra zulu e xhosa che è la causa grandemente superiore almeno del numero dei morti; 2) l'interesse mostrato per modesti autori contemporanei che parlano del problema dei giovani, trasformando in problema morale quella che è la difficoltà di una parte (piccola, con certezza) degli adolescenti, lasciando di fatto completamente in balia di se stessi la maggior parte dei giovani, che se non erano drogati non erano presi in considerazione. Da questo punto di vista le battute si potrebbero sprecare: l'andamento dell'uso della droga è proporzionale al numero di corsi fatti su questo tema nella scuola italiana.

Quando dico che é mancato ogni serio riferimento culturale ed il benché minimo travaglio critico mi riferisco al fatto che si é sempre partiti da una pregiudiziale ideologica che -come sempre- coincide con un atteggiamento moralistico: chi osava mettere in discussione quei temi e il modo di affrontarli era subito tacciato di 'razzista', 'perbenista', 'bellicista', 'insensibile', era sempre il male contro il bene. I giovani si sono allontanati da questa specie di progetto, approfittando degli innegabili vantaggi che in termini di voto e disimpegno essi comportavano. Lentamente il disagio ha cominciato a penetrare tra i professori, fornendo un contributo ulteriore e forse decisivo alla crisi della scuola. Quando il Provveditore di Napoli o una Preside di scuola media passata alle alte dirigenze dello stato indicano come grandi esperienze tutte quelle relative alla trasformazione della scuola in Centri Sociali (es. adozione di monumenti...) siamo veramente lontani da ogni spiraglio. Molti professori hanno cominciato a pretendere di piú, ad aumentare la selezione ed é tornato in auge il concetto di programma. Risposta giustificata alla frustrazione dilagante, ma ancora una volta incapace di fornire reali indicazioni e risposte culturali di qualità.

Eccoci dunque nuovamente al punto di partenza. Necessità di riferimenti culturali; necessità di pensare e lavorare in termini di complessità. Cominciamo con i limiti del concetto di programma. Essi si esprimono in tre parole: completezza, contenuti e rigidità.

Completezza.Noi sappiamo cosa sia il programma , qualcosa di scritto prima dice l'etimologia, cioè un insieme di contenuti che si presentano completi. Essi pretendono di esaurire la scienza disciplinare, ma soprattutto ciò che li distingue é il carattere di organicità, il loro credere di essere pienamente soddisfacenti alle esigenze dell'insegnamento. L'organizzazione dei contenuti in un programma rivela i limiti deterministici della sua impostazione: essi si muovono in termini di linearità dove la successione degli argomenti e dei capitoli risponde a una visione di progresso, tutta ottocentesca. C'è una linea fatta di tanti segmenti, ognuno dei quali ha le sue radici nel precedente e prepara il successivo, seguendo una logica di causa-effetto che determina la padronanza della materia attraverso il compimento di questo cammino: dalla morfologia alla sintassi, dalla storia antica al

Novecento e così via. Sostituire questa visione deterministica con una impostazione dialettica non cambia sostanzialmente nulla: c'è l'illusione di un approfondimento, ma la pretesa organicista, deterministica, di completezza rimane. Il professore e lo studente sono, in questa ottica, esterni alla materia che insegnano e studiano, cibo di cui nutrirsi, conoscenze di cui appropriarsi per poterle applicare nella vita sociale. Questa linea in realtà ha un inizio e una fine, ma nuovi argomenti, nuove scoperte, nuovi elementi si aggiungono: la fisica quantistica, il cinema, la pittura, l'informatica. Il sistema-programma entra in crisi.

Contenuti. Il programma è essenzialmente contenuti, ovvero un insieme di conoscenze, di dati, di informazioni, di componenti, dove il tutto è semplicemente la somma delle singole parti. Ovviamente ci sono parti più importanti e altre meno, ma questo non risulta decisivo: quando facevo il Liceo studiavo anche i Carmina Burana, oggi è facile saltare Parini, Alfieri, D'Annunzio. Se noi facciamo ricorso ad alcuni concetti che sono emersi nell'ambito della complessità capiamo meglio i limiti di cui sto parlando.

Il primo elemento che voglio evidenziare è che la somma delle parti ci illude sull'acquisizione completa del tutto, perché esistono principi emergenti che solo alcune parti sono capaci di innescare.

Il secondo aspetto è che quanto più completa è l'informazione tanto più semplice e superficiale essa si presenta: si ha complessità solo se si supera il primo strato e poi il secondo e così via e se stabiliamo delle connessioni orizzontali-verticali-trasversali tra i vari elementi.

Il terzo aspetto è il principio ologrammatico: la parte è nel tutto, ma anche il tutto è nella parte. Quando parlo dei limiti in termini di contenuti, non voglio negare l'importanza di operare attraverso i contenuti; voglio solo parlare dei limiti che un insegnamento basato su questo aspetto evidenzia.

Rigidità. Questo aspetto è una conseguenza dei precedenti, ma allo stesso tempo è anche un elemento autonomo. Un insegnamento basato sul concetto di programma nasce come rigido e determina rigidità: esso parte dal presupposto di uno schema che si illude di rappresentare

la realtà con il margine minimo di errore e il massimo avvicinamento ad essa. Entra in questa fascia il problema (il dramma?) che ci ha sempre attanagliato nel nostro lavoro quotidiano: riuscire a finire il programma. Questa rigidità con cui esso nasce informa poi per tutto il percorso didattico il nostro lavoro: ridurre la valutazione alla semplice conoscenza, bloccare sul nascere ogni domanda non pertinente, riportare su questo processo lineare ogni intervento di colleghi e studenti.

Al concetto di programma contrappongo la rete dei percorsi. L'espressione è volutamente ripresa da un linguaggio non propriamente scolastico e vuol privilegiare dei percorsi cioè qualcosa di meno lineare e meno definito, non nel senso di una riduzione del programma, ma nel senso di una apertura che si muove in più direzioni e per giunta di più piani. È importante anche l'altra parola, rete, perché essa indica una serie di connessioni, di intrecci, di rimandi, di corrispondenze che ci priva di ogni equivoco. Non un programma più breve, con gli argomenti più importanti e interessanti, ma una rete, non solo multidirezionale, ma anche completamente aperta: nulla impedisce a che la rete crei ulteriori diramazioni e tutti possono dare il loro contributo alla sua formazione.

Tre parole caratterizzano questo elemento: complessità-metodo-flessibilità.

Complessità. L'acquisizione epistemologica dell'impossibilità e inessenzialità logica della completezza orienta il carattere complesso di questa rete. Complesso non vuol dire né completo né complicato: vuol dire che i percorsi che noi proponiamo diventano un insieme ologrammatico capace di evidenziare contraddizioni e coerenze e dentro i quali si esprime il tutto, senza però poterlo comprendere, appropriandosene. Dobbiamo in questo senso abituarci a percorrere strade che sappiano mantenere aperte diverse prospettive, diversi elementi, riducendo al massimo la nostra pretesa onnicomprensiva. Proprio per questo potremmo dire che qualsiasi percorso disciplinare può essere utile purché esso nasca con questo imprinting di rinuncia alla completezza e di apertura alla complessità. I percorsi didattici devono essere costruiti come una rete che apre lo studente a pensare in

modo complesso. Non voglio dire con questo che tutti gli autori o tutti gli argomenti sono uguali, voglio dire che essi devono riflettere il professore e far riflettere lo studente, devono essere aperti, cioè trasparenti, e aperti nel senso di permettere collegamenti. Il loro obiettivo rimanda non solo all'acquisizione di contenuti, ma anche all'esaltazione degli ingranaggi e allo sviluppo di un metodo. Il carattere a rete di questi percorsi dovrebbe privilegiare gli snodi; dunque, usando un'immagine un pó azzardata, dovremmo essere capaci di riprodurre, o perlomeno ispirarci, ad una rete neurale dove é ovvia la struttura a nodi (neuroni) e connessioni(sinapsi).

Metodo. Nel concetto di programma l'obbiettivo che ci proponiamo é l'acquisizione di contenuti, nella rete dei percorsi l'obbiettivo fondamentale é invece l'acquisizione di un metodo. Su questo dovremmo essere abbastanza chiari. Una Preside di un istituto secondario superiore parlando delle strategie di recupero ad un Collegio dei docenti, parlava solo di recupero di conoscenze; alle perplessità di un gruppo di insegnanti che non concordavano col modello proposto perché tralasciava il problema del metodo di studio, ella rispose, a dir vero seccata, che come recuperavano i contenuti essi potevano recuperare anche il metodo di studio. Il risultato fu che nella migliore delle ipotesi furono acquisite alcune conoscenze che non erano state studiate precedentemente. Soltanto. Evidentemente non si possono confondere i due aspetti: il metodo di studio non é un contenuto aggiuntivo. Esso é qualcosa che esiste al di lá dei contenuti e allo stesso tempo ne permea la struttura: é l'anima, il colore, la qualità, quell'elemento che tiene insieme le varie parti e che rimane sedimentato come capacità di studio e approfondimento. Il metodo di studio non é qualcosa di tecnico, una serie di operazioni, anche se si nutre di elementi concreti. Esso parte con indicazioni concrete ma mira a sviluppare capacità sempre piú complesse, nutrendosi dei percorsi proposti. Il metodo diventa centrale e vitale, poiché la conoscenza non é accumulazione di dati o informazioni, ma la loro organizzazione³. Vedremo questo aspetto meglio delineato nei prossimi paragrafi.

³ Riporto qui dal libro di Morin, Scienza con coscienza, una parte del capitolo 'Per il pensiero complesso': "Il metodo diventa centrale e vitale: -quando c'è...il riconoscimento e la presenza di un soggetto che cerca, conosce e pensa;-quando l'esperienza non é una fonte chiara...della conoscenza;-quando si sa che la

Flessibilità. Di fronte alla rigidità inerente al concetto di programma si trova la flessibilità come suggerimento della rete dei percorsi. Questo termine cui sarà dedicato uno dei prossimi paragrafi esprime la necessità di apertura di cui abbiamo già parlato. La rete dei percorsi si muove in tutte le direzioni di molteplici piani, avanzando, retrocedendo, zigzagando, andando oltre il primo modello proposto. E questo si realizza secondo gli interessi, l'esperienza e gli accorgimenti del professore, secondo la sua capacità di operare trasformazioni senza aspettare che il treno sia fermo. Proprio questa coscienza di provvisorietà apre alla flessibilità della rete, laddove provvisorio non è sinonimo di superficiale. Al contrario questo termine esprime la coscienza di un continuo rifacimento di percorsi che si riflette nell'acquisizione da parte dello studente di capacità che gli permettano questa flessibilità adattativa, sviluppandosi in profondità e in termini di qualità.

Quello che ho finora cercato di far emergere è un approccio alla scuola che non sia semplicemente nuovo, ma sappia riflettere ciò che sempre con più chiarezza appare uno scenario nuovo, nella società e nella cultura. Non c'è bisogno di cambiare tutto, non c'è bisogno di copiare da esperienze straniere, non c'è bisogno di procedere ad invenzioni o riciclaggi. Ciò di cui abbiamo necessità è operare nella consapevolezza culturale che solo rendendo protagonisti i professori e gli studenti è possibile procedere a cambiamenti significativi. Consapevolezza culturale vuol dire coscienza di punti di riferimento fondamentali e coscienza della complessità non come nuova fede o paradigma, ma come approccio etico e culturale. La scuola italiana sta perdendo la bussola, ma ha saputo ugualmente produrre in mezzo a tanta spazzatura una gran mole di esperienza che a oggi non risulta per nulla valorizzata. E lo stesso va detto degli operatori, cioè dei professori. Ovviamente è anche una questione di coraggio. Ma su questo torneremo nelle conclusioni. Qui voglio ricordare due parole che Ceruti ha spiegato chiaramente: vincolo e possibilità. “Di fronte

conoscenza non è l'accumulazione di dati o informazioni, ma la loro organizzazione; -quando la logica perde il suo valore perfetto e assoluto; -quando la società e la cultura permettono di dubitare della scienza.; -quando si sa che la teoria è sempre aperta e inconclusa; -quando si sa che la teoria ha bisogno della critica della teoria e della teoria della critica; -quando c'è incertezza...nella conoscenza; -quando la conoscenza rivela e fa rinascere ignoranze e interrogativi.”(pg.337-338 nella versione brasiliana; traduzione mia).

alla dicotomia classica necessario/non necessario e esistente/non esistente....é l'esplosione di questa zona del possibile a caratterizzare molteplici sviluppi della scienza contemporanea....Le leggi...esprimono piuttosto gli insiemi delle possibilità entro i quali, di volta in volta, hanno luogo i processi effettivi....L'idea di vincolo sottolinea come ogni cosa non può produrre una qualsiasi altra cosa, come in un dato momento a un dato mondo possibile non sono accessibili tutti gli altri mondi possibili. Come sottolineano Prigogine e Stengers: il concetto di vincolo non limita semplicemente i possibili ma é anche opportunità".⁴

Dietro questi concetti si aprono le concrete possibilità del nostro operare dentro la scuola, sia a livello globale sia per quanto riguarda la centralità didattica di una rete di percorsi. Continuità e rottura, vincolo e possibilità. La scuola italiana ha già gli strumenti e l'esperienza per procedere in questa direzione: é solo cominciare a costruire. Dobbiamo ringraziare il Parlamento italiano per ciò che sta facendo, anche se a parer mio senza la coscienza culturale necessaria: le leggi più volte citate sono il vincolo, a noi spetta scegliere tra le varie possibilità.

Un ultimo punto che vorrei toccare riguarda il carattere circolare della conoscenza e dell'apprendimento. La conoscenza ha perso quelle certezze di confini e di intervento cui siamo stati abituati., quella dimensione di onniscienza, lineare e deterministica, che ha caratterizzato il panorama dell'universo cartesiano. Tutto ciò ha informato i diversi campi del sapere, con un effetto a cascata inevitabile anche sul luogo che col sapere ha sempre avuto un rapporto privilegiato: la scuola. Appare sempre più chiaro che la conoscenza non si presenta più come una conquista progressiva di pezzetti di sapere, che lentamente coprono tutto lo spazio relativo a quella determinata disciplina. La conoscenza (e l'apprendimento) non sono un mosaico o un puzzle da completare attraverso la corretta individuazione e specifica collocazione delle varie tessere o pezzi. Essa presenta un carattere circolare dove molteplici sono gli elementi 'spuri' che si intersecano e si corrispondono. Come dice Morin: "Si

⁴ La sfida della complessità. Mauro Ceruti: La hybris dell'onniscienza e la sfida della complessità, pg.30-31

abbandona un tipo di spiegazione lineare e si adotta un tipo di spiegazione in movimento, circolare, una spiegazione in cui per cercare di comprendere il fenomeno si va dalle parti al tutto e dal tutto alle parti. La delucidazione del tutto può ad esempio avvenire prendendo le mosse da un punto particolare che concentra in sé, a un dato momento, il dramma o la tragedia del tutto”⁵. Ancora una volta la conoscenza e l’apprendimento, cioè l’insegnamento, si rendono possibili solo in un’ottica di apertura che sappia individuare percorsi, orizzonti, aree di movimento. Questo concetto di apertura deve avere la capacità di assumere su di sé non solo altri spazi, ma anche altri criteri. “Gli aspetti individuali, idiosincratici, storici in senso ampio, le precondizioni inerenti ad ogni punto di vista, i ‘pre-giudizi’ non appaiono come zavorra...ma risultano le vere e irriducibili matrici costruttive della conoscenza, di ogni cambiamento e di ogni dialogo intersoggettivo”⁶.

⁵ La sfida della complessità. Edgar Morin: Le vie della complessità, pg.52

⁶ La sfida della complessità. Mauro Ceruti: La hybris dell’onniscienza e la sfida della complessità, pg.33

b)Chi percorre la rete: studenti e insegnanti

Il punto da cui sono partito é che la scuola, come vari altri sistemi sociali e come lo stesso pensiero complesso, si presenta oggi come una struttura aperta dove l'immagine della rete cerca di suggerire un nuovo modo di essere e nuove prospettive. La scuola non può riproporre, per i motivi che ho sviluppato nelle pagine precedenti, strutture rigidamente gerarchiche: laddove essa opera in questi termini si presenta come il guscio vuoto di una cicala, priva di prospettive, con un prodotto di bassissima qualità, incapace di valorizzare le energie presenti, facilmente dissolubile. La scuola stessa non può sfuggire agli studi che, sotto la voce teoria dell'organizzazione, stanno cambiando lo scenario di riferimento dei caratteri e delle relazioni delle strutture organizzative. É sempre più chiaro che questi nuovi approcci coinvolgono qualsiasi tipo di organizzazione, dall'impresa all'ospedale alla chiesa alla scuola. Ferme restando le profonde differenze, di fini di soggetti di percorsi, che caratterizzano un'impresa e una scuola, ci sono aspetti che vanno presi in considerazione. Qui mi voglio soffermare su uno: i soggetti che operano in queste strutture, quindi anche i professori, non possono essere considerati come semplici subordinati in una scala gerarchica definita, ma come soci. Sentiamo le parole di Peter Drucker: "Una cosa é che le persone che lavorano per un'organizzazione lo fanno a tempo pieno e dipendono da quella per il proprio sostentamento. Altra cosa é che le persone che lavorano per un'organizzazione siano subordinate, dalle quali ci si aspetta che facciano ciò che é loro comandato e praticamente niente di più....Sempre più é minore il numero delle persone subordinate, anche quando occupano incarichi di livello abbastanza basso. Sempre più sono lavoratori di conoscenza. E il lavoratore di conoscenza non può essere amministrato come subordinato: é un socio....La motivazione dei funzionari, specialmente dei funzionari di conoscenza, é la stessa dei lavoratori volontari....I funzionari devono essere amministrati come soci...e tutti i soci sono eguali...i soci non possono ricevere ordini. Devono essere persuasi...Non si amministrano persone come si presumeva prima...Per massimizzare il loro impegno la soluzione é capitalizzare i loro punti

forti e le loro conoscenze, e non cercare di obbligarli ad adeguarsi a modelli bell'e definiti."⁷

Questo articolo mette in evidenza soprattutto due punti, il primo riguarda la struttura a rete dei modelli organizzativi e il secondo l'importanza di valorizzare le energie dei soggetti che operano in una organizzazione. Senza questi due aspetti non si può pensare a qualcosa di adeguato alle sfide della globalizzazione e del nuovo millennio. Soprattutto per un'organizzazione come la scuola. Qualche dinosauro, se mai capirà questo discorso, tenderà a limitarlo all'organizzazione che si chiama impresa. Io credo che questo discorso valga per tutte le strutture, ma che a maggior ragione si riferisca alla scuola, dove il lavoro intellettuale coinvolge tutti i soggetti, operatori e fruitori, e dove soprattutto c'è l'esigenza di tirare fuori da ogni individuo, studente o professore, tutte le sue potenzialità e le energie che la cultura sa mettere in moto.

Introdurre questi concetti nella scuola significa capire che sia gli studenti sia i professori percorrono la stessa rete e che da essi dipende la forma e l'estensione e la forza e la direzione della struttura. Questo è molto importante perché vuol dire che la rete non è definita in partenza e che tutti i soggetti coinvolti danno il loro contributo alla tessitura. Il fatto che studenti e professori percorrano la stessa rete significa che essi cooperano e coevolvono in una relazione non dialettica, ma complessa e dialogica. La rete è labirintica, anzi labirintica è la rete delle possibili reti, ma nessuno può perdersi se riconosce e condivide il quadro di riferimento. Per il resto è chiaro che il ruolo decisivo rimane quello del professore, che dimostra di saper svolgere questa funzione solo se riesce a stimolare le energie dei suoi studenti, solo se riesce a farli sentire tessitori della rete comune. Lo stesso vale per la Direzione e lo stesso vale per gli studenti. Non è possibile perdersi, ma qualcuno si perderà. Succede.

Gli insegnanti percorrono la stessa rete degli studenti, ma non conosciamo bene le forme, i colori, il materiale con cui sono prodotti i collegamenti tra i diversi nodi. Dovremo costruirli. I nodi, i collegamenti, gli insegnanti. Dovremo costruirli.

⁷Mia trad. dal portoghese da Revista Exame, 24 febbraio 1999; estratto condensato dal libro *Management Challenges in the 21st. Century*.

In primo luogo dovremo abituarci al concetto di libertà, non quella parola ambigua che è continuamente ricordata come 'libertá d'insegnamento', ma qualcosa di piú importante e profondo. Se è vero che il contenuto diventa funzionale al metodo, cessando di essere il signore e padrone della vita scolastica, allora il professore può costruire la sua programmazione seguendo elementi che valorizzino la sua persona, come gli interessi le conoscenze le curiosità. Percorsi su cui liberamente costruisce la sua proposta didattica. Libero da controlli, ma non libero dal confronto né dal dibattito culturale, anzi libero di contribuire alla crescita della scuola con l'approfondimento dei temi delle sue lezioni e con l'arricchimento della riflessione sulla didattica che da quelle ha origine. Operatore culturale, protagonista culturale.

Una rivista, un bollettino della scuola potrebbe essere un momento importante per l'elaborazione di questo dibattito. Appare chiaro però che dobbiamo andare controtendenza, nel senso che avremo bisogno di professori diversi, non i burocrati o gli psicologi o i divulgatori di cui è piena la scuola italiana: ma non sarà difficile, perché i giovani laureati con queste qualità (giovani che credono ancora nella filosofia, nella letteratura, nella matematica, nella riflessione sulla lingua, nel latino...) sono numerosi e aspettano solo che vengano loro offerte alcune opportunità. Anche la Direzione della scuola dovrà saper andare controtendenza. E questo è un altro discorso. Che faremo al momento giusto.

Se è vero che professori e studenti percorrono la stessa rete questo è ancora piú vero con riferimento ai professori. In tal senso la libertà opera nella costruzione della rete, che è anche la rete degli insegnanti della stessa materia, la rete degli insegnanti di materie diverse, affini e non, la rete degli insegnanti della stessa classe, di classi orizzontali, di classi verticali. Rete. Rete di rete. Rete di rete di rete.

Non è questo un lavoro secondario, perché a partire da esso si costruisce la proposta e l'immagine della scuola. Esso può cominciare come semplice scambio di informazione, ma poi deve marciare rapido nella direzione di un incontro concettuale ed operativo, dove la libertà è garantita dalla qualità del confronto culturale. Qui sto parlando soprattutto di percorsi che dovremo saper individuare in direzione di

quell' aspetto che si presenta come sempre piú centrale, cioè l'interdisciplinarietà e che approfondirò nel capitolo seguente. Le resistenze in questa direzione sono moltissime, per limiti culturali e perché molti professori non riescono a vedere delle prospettive. Eppure si tratta di capire che la connessione tra diversi argomenti di diverse materie é piú facile di quanto possiamo pensare: basta cominciare. Credo che attraverso una pratica di questo tipo e l'accumulazione di esperienze significative si possa poi procedere anche a ridisegnare la struttura del curriculum, non nella prospettiva del curriculum perfetto, ma per trasformare limiti e vincoli necessari in possibilità ed opportunità. Pensiamo a maxi unità didattiche che coinvolgano storia, filosofia, italiano, storia dell' arte, fisica in un liceo scientifico oppure storia, geografia economica, diritto, economia politica ed economia aziendale in un I.T.C. É chiaro che se questa pratica si sviluppa e si consolida, ovviamente con una verifica positiva, il curriculum della scuola ne risulta profondamente modificato.

Ma la rete degli insegnanti dovrà stabilirsi anche a livello di metodo, attraverso una programmazione che si basi sempre sul confronto culturale. Nel momento in cui l'attenzione necessariamente passa dai contenuti al metodo, dal programma alla rete dei percorsi, il come procedere diventa una delle questioni centrali. Il materiale a disposizione é già enorme, ma ciò che dovrà essere fatto é un'elaborazione cosciente di strategie e di indicazioni a partire dalla singola scuola, dal singolo professore, dalla singola classe, per procedere poi ad eventuali, ma non automatiche, ricomposizioni. La rete che percorriamo é aperta e dovrà rimanerlo; dovremo abituarci a sintesi solo se esse nascono da indicazioni che i soggetti riconoscono muoversi nello stesso campo. Ripeto che l'obbiettivo non é quello di una scuola perfetta creata dal basso, chiusa dopo qualche significativa esperienza; non sto parlando di centralismo democratico. L'obbiettivo, molto piú ambizioso, é quello di dar vita ad una scuola che, grazie al contributo culturale cosciente dei suoi operatori, si costruisce cambiando e cambia costruendosi in un processo che si trova continuamente di fronte a delle scelte, ma che sa che la sua ricchezza é nel far convivere le diverse soggettività. Niente compartimenti stagni,

ma aree autonome e comunicanti. Il problema del metodo significa coscienza delle proprie scelte, anche per quanto riguarda i percorsi didattici. Significa saper programmare, saper scegliere, sapersi assumere le proprie responsabilità, saper operare sempre con trasparenza, sapere di far parte di un progetto generale. Significa saper sottoporre a verifica il proprio lavoro, saperlo confrontare, saperlo modificare in itinere, saper esprimere in termini culturali la propria proposta. Sapendo che su quella stessa rete si stanno muovendo altri insegnanti e gli studenti.

Per organizzare, sistematizzare e rafforzare questo lavoro la scuola dovrà dotarsi di una banca dati, nella quale far confluire i vari contributi che ogni insegnante o gruppi di insegnanti porteranno, a livello sia di percorsi sia di metodo. Penso all'entusiasmo con cui alcuni insegnanti cercano di rispondere alle domande che si pongono naturalmente all'inizio di ogni anno scolastico. Ho visto molti piani di lavoro ripetersi stancamente e ripetere schemi già precostituiti, abbandonati in cartelle con l'elastico, inutile trionfo della burocrazia. Ho visto però anche piani originali, forse non molto coraggiosi, ma senz'altro vivi, nei quali i segni della freschezza, del rigore, della serietà e della responsabilità erano tangibili. Si tratta proprio di innescare un processo che non glorifica nessuno, ma che dà soddisfazione a tutti coloro che vi partecipano. Si tratta cioè di stabilire connessioni che oggi non possono che essere il frutto della coscienza e della volontà dei professori. Ancora una volta: corrispondenze. La banca dati di cui parlavo serve a facilitare il lavoro, serve a fornire suggerimenti, dà prestigio alla scuola. Viene modificato l'iter cui siamo sempre stati abituati: presentare alcuni fogli sul nostro piano di lavoro, sentirne il peso e non vedere l'ora che, una volta consegnato, esso sparisca nelle stanze della Presidenza o della Segreteria, anzi ne venga inghiottito allontanando da noi per sempre gli incubi che vi aleggiano. Ora quel piano diventa il frutto della nostra mente, ne sentiamo l'esigenza per fare il punto sulla situazione, non vediamo l'ora di consegnarlo per poterlo mettere a disposizione degli altri, dai quali speriamo di avere richiami per poter aprire un confronto e continuare a dare il nostro contributo.

Vorrei che fosse chiaro che nella scuola della complessità avviene quello che avviene in altri campi: non confronto dialettico, non guerra, non lotta per l'affermazione di un polo sull'altro, ma semplice costruzione, elaborazione di proposte, confronto. *Unitas multiplex*, direbbe E. Morin. Come non esiste una economia capitalistica contrapposta a un'economia socialista (e forse questa dicotomia non è mai esistita), ma solo l'economia; così non esiste una scuola o un'altra scuola, ma solo la scuola. In essa lavoriamo, diamo il nostro contributo, torneremo sui nostri passi, proveremo ad accelerare, vedremo. È questo il senso più profondo di quella che io ho chiamato, un pó rigidamente, la morte della storia.

Dal momento che ho iniziato questo discorso sul metodo, vorrei fare alcune riflessioni su una componente che negli ultimi anni è stata sbandierata se non come la panacea per lo meno come un elemento decisivo: il lavoro di gruppo. Il lavoro di équipe si è affermato nella scuola come riflesso ideologico egualitario dei professori reduci dal '68, che nell'illusione maoista di trasformare una sconfitta in una vittoria hanno diffuso anche nella scuola i germi della sconfitta, dando un buon contributo alla sua dequalificazione. Tra gli studenti si è diffusa la deresponsabilizzazione, la passività, il gregarismo frustrando le energie e le volontà dei singoli. A livello di professori si sono sviluppati gli stessi elementi con l'aggiunta del liderismo e del carrierismo che hanno fatto sí che si procedesse alla formazione di colonie ideologiche con la mortificazione dei meno forti. Solo chi ha fatto riferimento alla montaliana Divina Indifferenza è riuscito a salvarsi da questa irreggimentazione e sovietizzazione della scuola. Ovviamente sto generalizzando e un pó anche polemizzando, per cui so benissimo che molti si alzeranno e diranno: "Io no, a me non è successo!". Lasciando da parte i giochi dell'osservatore, che pure è ormai parte del processo, voglio qui mettere in evidenza che il lavoro di gruppo è fondamentale non per definizione, ma solo se sa valorizzare e sviluppare le energie del singolo che vi partecipa. Perché questo avvenga sono necessarie due condizioni: il progetto e la guida.

In primo luogo il gruppo deve avere chiaro qual'è il progetto per cui si è costituito (anche per un lungo periodo) e intorno al quale lavora:

senza questa chiarezza avremo solo vaniloquio in eccesso con esaurimento dei partecipanti o affermazione del piú resistente.

Il secondo elemento riguarda il fatto che nel gruppo deve operare una guida che, per esperienza e qualità, sappia sempre indicare il percorso da seguire, risultando il custode dell'anima del progetto. Credere che la guida non sia necessaria perché i soggetti sanno dove andare é contraddetto dall'esperienza quotidiana che viviamo nella scuola. Credere che la guida non sia necessaria perché il leader emerge sempre significa ostacolare il raggiungimento degli obiettivi che ci siamo prefissi: la guida deve esistere al momento della costituzione del gruppo sia perché si vada nella direzione voluta sia perché deve sempre esserci un responsabile operativo nei momenti di crisi del confronto.

Con queste parole non voglio esaurire un problema, ma solo fornire alcuni suggerimenti critici rispetto a quello che ormai caratterizza la pratica della scuola italiana, sia a livello di organi collegiali sia a livello di studenti. Per Peter Drucker esistono almeno sei, forse dodici, diversi tipi di équipe: un invito per la Direzione e per gli stessi insegnanti ad approfondire la teoria dell'organizzazione.

É giunto il momento di parlare degli studenti, perché anch'essi percorrono la rete. Il presupposto del mio lavoro é che oggi ogni attività didattica debba fare perno sulle caratteristiche e le risorse degli individui, quindi in primo luogo i professori e gli studenti. Quando parlo di individui intendo proprio ognuno nella sua specificità e il fatto che l'adolescente sia in formazione non deve far sottovalutare il problema da questo lato, ma anzi ne accresce l'importanza. D'altra parte ormai appare sempre piú chiaro che le fasi della vita non sono così nettamente separate, infanzia adolescenza mondo adulto vecchiaia, e si riconosce anche alla stessa età adulta il carattere di transizione, di formazione, di continua riformulazione. Per questi motivi credo che dobbiamo abbandonare una visione della scuola basata sul dare-ricevere, sul trasferire, sul comunicare, sull'insegnare. Non sto sostenendo posizioni maoiste o polpottiane; sto semplicemente cercando di spostare il punto di vista (e il ruolo centrale del professore non solo non viene scalfito ma addirittura potenziato) verso una immagine di scuola che abbia altri punti di

orientamento: il costruire, il contribuire, l'elaborare. Per fare questo é necessario capire che il tipo di studente che la scuola ha contribuito a formare finora é completamente inadeguato alla nuova realtà sociale del XXI secolo: non abbiamo piú bisogno di una scuola standardizzata con obiettivi estremamente definiti di abilità acquisite, abilità che poi, come ognuno di noi sa, rimangono sulla carta.

Ciò che invece lo studente deve sviluppare e affinare sono capacità meno specifiche, ma piú profonde, quelle che Reich⁸ chiama: *astrazione, pensiero sistematico, sperimentazione e collaborazione*.

Mi piace vedere che la prima parola sia astrazione, cioè un termine che ho sempre valorizzato nella mia lunga attività di insegnante, una parola che ho continuato a sostenere nelle mie lezioni e che ha sempre informato la mia attività di professore e di educatore. E che, seppure non compreso, mi ha sempre ricompensato: vedere la luce negli occhi di uno studente che é riuscito ad operare un salto, a scoprire un significato é sempre stato per me motivo di grande soddisfazione. Ma ad essa gli studenti vanno abituati ed educati, non trattandosi di dote innata. Le riflessioni di Reich sono piú 'tecniche' e merita riportarle per intero.

“La capacità di astrazione , di scoprire cioè modelli e significati, é naturalmente la vera essenza dell'analisi simbolica...L'analista simbolico maneggia con abilità equazioni, formule, analogie, modelli, sintesi intellettuali, categorie e metafore per reinterpretare e risistemare il caos di dati che ci turbinano intorno...Anziché dare prevalenza alla trasmissione di informazioni, l'attenzione é posta sullo sviluppo delle capacità di giudizio e di interpretazione. Allo studente si insegna a guardare al di lá dei dati, a domandarsi perché sono stati scelti taluni fatti, perché questi sono stati ritenuti importanti, a rendersi conto del modo in cui sono stati dedotti e come possano essere contraddetti. Lo studente impara a esaminare la realtà da angolazioni diverse, sotto luci diverse e, perciò, a scoprire nuove possibilità e nuove scelte.” Continuare a non capire che questa é l'esigenza fondamentale cui dobbiamo abituarci e a cui dobbiamo abituare i nostri studenti, significa annullare, o comunque ritardare, lo sviluppo delle capacità dei giovani, di molti giovani. In questo senso alcune

⁸ Reich, R.:op.cit. pg.273 e seguenti.

scelte strategiche che si stanno prospettando o di cui si vocifera, ad esempio nei corsi di aggiornamento, sono veramente preoccupanti: l'abbandono della letteratura negli istituti tecnici, la riformulazione della filosofia nei licei, la infinita casistica (dal saggio lungo alla barzelletta) di cui si parla per la prima prova dei nuovi esami di stato. In una società complessa, in cui tutto appare uguale e tutto diverso, in cui le stesse scienze dure cominciano a mettere in discussione il valore oggettivo della realtà, la scuola deve porre al centro della sua attività l'astrazione. La scuola di massa, come è stata costruita dal 1969 in poi, ha evidenziato il carattere populista di chi ha contribuito al suo sviluppo, e poiché il popolo, in un'accezione che continua ad essere ottocentesca, non astrae, ma vive la (dura) realtà concreta, la scuola deve uniformare e omogeneizzare queste attitudini: la cosiddetta dequalificazione non è un demone, ma un semplice danno per chi si trova a viverla. Non si tratta dunque di rimpiangere la vecchia scuola elitaria, ma di capire che anche nella società dei consumi l'orientamento della produzione e del consumo sono profondamente mutati: in Italia invece si continua a ragionare in termini di masse e la parola individuo risulta ancora un'offesa. La incredibile quantità di dati, di informazioni oggi a nostra disposizione, favorisce le possibilità e le occasioni che gli studenti hanno di fare scoperte. Appare sempre più chiaro che non spetta a nessun altro, se non a loro, la responsabilità di fare scoperte, di interpretare, di reinterpretare, di procedere a sintesi in quella massa che si trovano davanti. Ed è chiaro che il professore deve abituare lo studente e guidarlo in questo processo. Altro che test, quiz, cartelloni, reading comprehension...

E veniamo al pensiero sistematico. Della sua importanza ho già parlato nelle pagine precedenti e l'ho chiamato educazione alla complessità. Sono partito dall'analisi di come oggi viviamo in una società complessa e dove il pensiero complesso non è un optional ma l'approccio inevitabile del pensiero ad essa. La scuola deve fare un salto di qualità, non per adeguarsi al mercato, ma per offrire ai giovani le migliori opportunità relative al lavoro e alla propria vita. L'educazione alla complessità va non solo contro quelle caratteristiche di parcellizzazione e standardizzazione cui siamo abituati e che sembrano aspettarci a braccia aperte, ma anche contro la tendenza alla

superficialità e all'approssimazione (generica, non generale) altrettanto diffuse. Come ho cercato di spiegare non è solo un problema di contenuti, ma anche e soprattutto di metodi.

Sentiamo alcune riflessioni di Reich: “Nel mondo reale avviene raramente che i problemi vengano a galla predefiniti e nettamente separabili. L'analista simbolico deve costantemente cercare di riconoscere le cause, le conseguenze e le relazioni più ampie...Anziché insegnare agli studenti a risolvere un problema preconfigurato, gli si insegna ad esaminare perché nasce il problema e come questo sia collegato ad altri problemi. Anziché dare per scontato che i problemi e le soluzioni sono generati da altri...si insegna che i problemi possono essere solitamente riformulati a seconda di come noi guardiamo all'immenso sistema di forze, variabili, risultati, relazioni inattese e potenziali soluzioni che si possono scoprire ampliando il nostro campo d'osservazione”. Il pensiero sistematico, o meglio il pensiero complesso, aprono la mente dello studente verso nuovi orizzonti di una realtà in continuo e rapido cambiamento e lo abitua a percepire connessioni e corrispondenze, lo abitua a trovare legami là dove a prima vista esistevano separazioni e a individuare rotture là dove sembrava che tutto procedesse in termini di continuità. Lo abitua quindi a prefigurare mondi possibili diversi. Prefigurare, che non vuol dire fantasticare.

Per apprendere le forme più alte di astrazione e di pensiero sistematico, dice Reich, occorre imparare a sperimentare. Non è soltanto, come dice sempre Reich, un'esigenza economica, per il continuo cambiamento di tecnologie, gusti e mercati. Io credo che l'importanza della sperimentazione sia collegata al ruolo che l'individuo assume nella società in cui viviamo, in termini di libertà e di responsabilità. Esplorando il terreno per conto loro “gli studenti imparano ad accettare l'idea che l'apprendimento continuo è una responsabilità loro”. In questo senso purtroppo la diffusione del vittimismo, della deresponsabilizzazione, del trovare colpe sempre negli altri (i professori, la scuola, la famiglia, la società) rappresentano un duro ostacolo, perché, anche se non codificati in generale dalla legge, essi si sono diffusi ed estesi in profondità. Eppure un giovane deve assumersi questo compito e imparare ad accettare quei sentimenti

di frustrazione, disappunto, rabbia, paura che le numerose false partenze comportano. Accettarli come stimolo a superarli e non, come si tende a fare oggi, soffocarli in un generale relativismo e giustificazionismo, oppure nasconderli attraverso il semplicismo e il tecnicismo. Su questo punto Reich pone l'attenzione su alcune tecniche di sperimentazione: "a) tenere fissi alcuni parametri mentre se ne fanno variare altri, in modo da comprendere meglio cause e conseguenze; b) esplorare sistematicamente una gamma di possibilità e di risultati rilevandone analogie e differenze; c) formulare nuove ipotesi e affidarsi all'intuizione per compiere progressi e poi verificare le une e gli altri alla luce dell'esperienza accumulata in precedenza." Al di là di queste tecniche il terreno è apertissimo e le possibilità infinite, anche perché differenze apprezzabili possono esistere tra le diverse materie. Rimane purtroppo l'abitudine dello studente a delegare e la comoda prassi del professore ad abbassare il livello della richiesta: in questo senso le infinite possibilità dell'informatica vengono purtroppo relegate al gioco-consumo-applicazione tecnica. Sempre a questo livello non si deve confondere la sperimentazione con l'applicazione, di regole formule ecc., né si deve dimenticare che essa richiede sempre la guida del professore, perché sperimentare non è improvvisare né tantomeno giocare al piccolo chimico.

Per quanto riguarda la collaborazione Reich la considera un elemento importante dell'educazione scolastica in quanto prepara al lavoro di gruppo nel campo dell'analisi simbolica. La prospettiva di Reich è corretta se viene collegata agli altri punti, nel senso che abitua gli studenti a "esprimersi, a chiarire e riformulare ai loro compagni il modo in cui sono giunti a individuare i problemi e a trovare soluzioni". Io ritengo che la collaborazione debba accompagnare il processo di formazione dello studente, processo che rimane comunque individuale. Voglio ricordare qui quanto accennato nelle pagine precedenti, che al di fuori di questa prospettiva abbiamo quella parodia di lavoro di gruppo che conosciamo bene nella scuola italiana e che ha fatto non pochi danni: deresponsabilizzazione, passività, gregarismo. Solo all'interno di una chiara proposta culturale, anche tra gli studenti, il lavoro di gruppo può servire da momento importante per la formazione del singolo studente: sicuramente per periodi

limitati e per segmenti definiti. In questo senso gli studenti si abitueranno a quel dibattito e a quel confronto che saranno sempre piú centrali non perché si nasconderanno dietro il gruppo, ma perché al contrario si assumeranno le loro responsabilità davanti agli altri, senza demonizzazioni né celebrazioni, ma nel riconoscimento del proprio lavoro e del proprio contributo.

La scuola che dovremo costruire opera in una società diversa dal passato, con riferimenti culturali profondamente nuovi, con diverse esigenze da parte di tutti (insegnanti, studenti...); per questo ha bisogno di professori nuovi e di studenti nuovi. Riprendo da Reich tre parole che suggeriscono queste novità: “La mente dell’analista simbolico viene addestrata ad essere *scettica, curiosa e creativa*”⁹.

Abituare lo studente ad essere scettico significa invitarlo continuamente a mettere in discussione qualsiasi verità gli venga proposta, significa educarlo ad una realtà che non solo è complessa, ma che anche dubita della propria esistenza oggettiva, significa allenarlo a far emergere sempre molteplici punti di vista, rifiutando l’approdo a quello che è stato definito il punto archimedeo. L’invito ad essere scettico ha anche un profondo valore civico, in quanto educa alla molteplicità, alla comprensione che l’epoca delle ideologie, delle bandiere, della guerra è finita. Anche questa parola non è “la formula” risolutiva, perché essa deve vivere collegata agli altri punti che ho cercato di delineare fin qui e, in particolar modo, ha senso solo all’interno di un progetto culturale. Senza questo lo scetticismo diventa relativismo culturale, approssimazione, superficialità. Su questo punto la scuola è in grave ritardo, perché lo studente si trova da una parte un mondo sempre piú complesso, articolato, ricco che lo obbliga a riflettere in modo sempre piú critico, dall’altro trova dentro la scuola o il punto di vista unificante (del libro di testo, del professore) o il pigro relativismo, per cui si invita al rispetto per tutti senza confronto.(v. prossimo paragrafo)

Abituare lo studente ad essere curioso è un altro punto su cui dovremo porre la nostra attenzione. La scuola purtroppo (parlo in linea generale) ha operato nella direzione opposta, limitando fino ad annullare quegli scarti che nella mente degli individui portano verso il

⁹ Reich, R.:op.cit. pag.275

nuovo e producono il nuovo. In un primo tempo questo rispondeva all'esigenza di disciplinare ed organizzare le menti in formazione degli studenti, poi si é arrivati ad una situazione in cui non si sono determinati né disciplina e rigore né curiosità e apertura. Il punto centrale é che la scuola si contrappone all'esperienza che i giovani sempre piú hanno, di un mondo cosí ricco e complesso che non puó non stimolare la curiosità. E non parlo solo di Internet. Troppa ideologia e troppo moralismo hanno inaridito numerose iniziative che avrebbero potuto rappresentare un'inversione di tendenza. Il problema é che questi elementi devono entrare nella vita quotidiana delle singole classi, in termini di rigore e curiosità, cioé di progetto. Altrimenti la curiosità si trasforma in pettegolezzo: Leopardi era omosessuale? qual era il colore delle uniformi delle truppe del Re? D'Annunzio praticava l'auto-fellatio? In questa direzione la fantasia dei giovani é infinita.

Abituare lo studente ad essere creativo non vuol dire illudersi di portare contributi alla comunitá scientifica internazionale. Significa stimolare la mente degli studenti a fare passi sempre piú lunghi, ad affrontare percorsi sempre piú impervi, ad essere in sostanza audace. Non per avere la medaglia, ma per scoprire, rafforzare e affinare le proprie potenzialitá. La creativitá non puó essere quella specie di costume che si é diffuso negli ultimi decenni, ereditá del celebre sessantottesco *l'imagination au pouvoir*, e che ha aperto al teatro, alle feste, alla musica, ma qualcosa che si collega ad un lavoro continuo e che deve essere parte della pratica e degli obbiettivi didattici. Per fare un esempio, come insegnante di italiano nel triennio delle superiori, ho sempre considerato il tema come un momento importante per lo studente di organizzare il proprio pensiero ed esprimere la propria creativitá. Tutto questo universo, tutta questa ricchezza andrá sicuramente perduta con la trasformazione del tema nelle infinite forme di redazione di cui si parla: ad un recente corso di aggiornamento si é fatta la casistica e si sono superate le cinquanta forme, compresa la barzelletta e il sermone.

Un nuovo tipo di studente significa un nuovo tipo di professore e le qualità di cui ho parlato ora devono prima di tutto essere patrimonio del professore che in questo senso assume la funzione del formatore e

non certo del tecnico, stanco ripetitore anche multimediale di nozioni e automatico correttore in serie di prove standardizzate. Egli dovrà essere educato alla complessità, con notevoli capacità di astrazione, dovrà avere il coraggio di cercare sempre nuove strade e realizzare nuove proposte, dovrà saper trovare una sua collocazione all'interno del gruppo di professori: lo studente potrà essere scettico, curioso, creativo solo se la mente e la proposta didattica del professore sapranno parlare di creatività, curiosità, scetticismo. Dobbiamo capire che è giunto il momento di puntare in alto e che il gioco al ribasso non solo dequalifica, ma deprime le potenzialità giovanili.

“L'impegno dedicato alla soluzione di problemi complessi genera nuove intuizioni e nuovi modi per impostare problemi ancora più complessi e così via, man mano che l'apprendimento si autoalimenta. La capacità di astrazione si fa più sofisticata; il pensiero sistematico amplia i suoi orizzonti e acquista maggiore capacità di approfondimento; il repertorio di tecniche sperimentali si amplia e si migliora la capacità di collaborazione”¹⁰.

c) Dai contenuti al metodo: la flessibilità

Il problema del programma, del metodo e della flessibilità è già stato affrontato nel primo paragrafo di questo capitolo, ma richiede un approfondimento e soprattutto una lettura complessa che collochi queste parole in una dimensione propriamente culturale. Per fare questo dovremo avere una buona dose di fantasia, una buona capacità di astrazione e il coraggio di stabilire connessioni che a prima vista potrebbero apparire audaci.

Il dibattito attuale su scienza e conoscenza appare abbastanza convinto delle responsabilità che Cartesio e Newton in particolare abbiano avuto nel dar vita a quella concezione che oggi risulta sempre più essere messa in discussione. Si raggiungono talvolta posizioni un po' grottesche o perlomeno manichee in casi come “Il punto di mutazione” di Fritjof Capra, dove tutti i mali del mondo di oggi dipendono dai concetti del povero Cartesio e del saggio Newton.

¹⁰ Reich, R.: op.cit. pag.283

Ritengo un pó troppo schematico fermarsi al XVII e al XVIII secolo, perché ci impedisce di cogliere piú profondamente i rapporti che la cultura occidentale ha con certe impostazioni e con la metafisica in particolare, trascurando l'elemento di continuità che caratterizza la cosiddetta cultura occidentale per lo meno dalla nascita del mondo greco. Anche a questo proposito un approccio complesso non dovrebbe farci dimenticare che continuità e rotture si sono sempre intrecciate. Quando dico di tornare indietro nel tempo ad esempio mi viene in mente prima San Tommaso e poi Aristotele, come due punti centrali della tradizione razionalistica e deterministica che caratterizzerá poi anche la scienza. Ciò che tra le varie cose colpisce un profano, nel senso di non tecnico né della filosofia né della scienza, é il carattere di chiusura che emerge dal sistema cartesiano. Se questo profano é poi un poeta o comunque ha amato nutrirsi di poesia, allora entrare dentro questo universo non sará molto difficile.

Non é questo il luogo per aprire una consistente parentesi sulla teoria della complessità, ma di essa voglio riportare due interventi significativi per fornire un piccolo punto di partenza. “É la crisi dei concetti chiusi e chiari...cioé la crisi della chiarezza e della separazione nella spiegazione. Qui abbiamo davvero una rottura con la grande idea cartesiana per cui la chiarezza e la distinzione delle idee sono indici della loro verità...Assistiamo alla fine del sogno di stabilire una demarcazione chiara e distinta fra scienza e non scienza”¹¹. L'universo si presenta chiuso, determinato, conoscibile e di esso abbiamo le coordinate fondamentali per procedere alla sua conoscenza-spiegazione, quelle coordinate che ci hanno già permesso di inoltrarci molto in lá recintando i vari appezzamenti incontrati. “Il problema del demone di Laplace (capace di osservare in un dato istante la posizione e la velocità di ogni massa dell'Universo) non é quello dell'effettiva possibilità di una previsione deterministica del corso delle cose,é il problema se una tale possibilità puó esistere o no...In effetti il fatto che si possa descrivere un sistema dinamico come sottomesso a una legge deterministica...permette di distinguere tra la verità oggettiva del sistema...e la nostra ignoranza”¹²

¹¹ E.Morin-Le vie della complessità in Bocchi,G-Ceruti,M(a cura di):La sfida della complessità, Feltrinelli, Milano, 1992,pag.53

¹² Prigogine-Stengers-La nuova alleanza: pgg.77-78

Senza infierire ulteriormente sul già crocifisso Descartes voglio qui solo mettere in evidenza come questa dimensione di chiusura, cioè di limiti, fosse presente non solo nella scienza o nel pensare comune (basta fermarsi sull'uso della parola realtà), ma fosse diffuso praticamente a tutti i livelli della società. Essa la ritroviamo facilmente nella scuola, dove i contenuti disciplinari ne hanno rappresentato l'espressione epistemologica. Possiamo vedere tutto questo nel programma ministeriale da un lato, nell'organizzazione dei libri di testo dall'altro, dove l'aggiornamento rappresentava la limitazione dell'ignoranza e la recinzione di un ulteriore pezzo di sapere. Ma possiamo vederlo nella legislazione, nella prassi, nell'habitus mentale della quasi totalità dei professori, formati in quello stesso modello scolastico, che lo hanno trasmesso a generazioni di studenti. Non sto dando colpe che non esistono, la storia non si giudica, solo che oggi quell'universo, quegli orizzonti di riferimento sono profondamente mutati e dobbiamo farcene carico. Introdurre innovazioni senza questa chiarezza culturale e senza questa scelta orientativa significa privarci degli strumenti più profondi per operare salti qualitativi. Troppo spesso si è dato vita ad innovazioni puramente tecniche senza porsi il problema dell'anima del cambiamento, senza interrogarla, senza fornire dunque né a noi né ai nostri studenti né al nostro paese quello spessore di cui avevamo (e continuiamo ad avere) bisogno. Le ultime innovazioni, vere e proprie riforme, pur significative, riflettono questa incapacità e dimostrano come i cambiamenti siano più il frutto di un condizionamento della realtà che non una scelta cosciente e voluta di taglio culturale. Dal momento che la realtà nuova, complessa, si fa sempre più presente i cambiamenti appaiono più forti di prima, ma il limite di queste operazioni sta proprio nel subire e non in una coerenza di scelte che esprimano la libertà e la responsabilità (e perché non anche la felicità?) di cui abbiamo scoperto la possibile esistenza. Solo alcuni esempi: i nuovi modelli di composizione negli esami di Stato e la pluridisciplinarietà; il dibattito anticulturale su scuola pubblica e scuola privata; le resistenze sul riconoscimento della meritocrazia; la pretesa oggettività ad esempio della valutazione e la dichiarata fine delle tassonomie.

Io penso che oggi la centrale epistemologica della complessità sia rappresentata dal metodo e dalla flessibilità, perché essi cercano di

indicare un percorso adeguato ad una realtà sociale (ed anche scolastica) che ha definitivamente perduto ogni carattere di oggettività.

“È un tempio la Natura ove viventi
pilastri a volte confuse parole
mandano fuori: la attraversa l'uomo
tra foreste di simboli dagli occhi
familiari.....”

(C.Baudelaire: Corrispondenze-)

Come ricordano M.Ceruti e G.Bocchi nella Presentazione de La sfida della complessità (pg.10) citando poi Morin:”Dinanzi alla perenne tentazione di rinchiudere il reale in una struttura prestabilita...E. Morin incita alla costituzione di un *metodo della complessità* che ci richiede di pensare senza mai chiudere i concetti, di spezzare le sfere chiuse, di ristabilire le articolazioni fra ciò che è disgiunto, di sforzarci di comprendere la multidimensionalità, di pensare con la singolarità, con la località, con la temporalità, di non dimenticare mai le totalità integratrici”¹³. Ciò che diventa centrale per il sapere in generale non può non essere centrale per uno dei luoghi privilegiati, nella società, di produzione e riproduzione, di gestazione e di travaglio, di relazione e profumo del sapere stesso. Solo in questa direzione è possibile parlare di metodo, certamente non come insieme di regole da seguire, ma come capacità teorica di avvicinarsi a una realtà scolastica non definita e in continua trasformazione. All'interno dello stesso M.P.I. talvolta capita di sentire frasi come: imparare ad imparare, insegnare ad imparare, progettare l'intervento educativo o dare strumenti per continuare a imparare. Con queste espressioni siamo già dentro il problema ed esse prefigurano un nuovo tipo di scuola, cioè un nuovo tipo di professore. Parlare di metodo in questo senso significa immediatamente parlare di flessibilità, di cui ho individuato già alcune componenti soprattutto in contrapposizione alla rigidità inerente al concetto di programma. Flessibilità è però qualcosa di più: essa rappresenta la risultante di concetti che escono dall'ombra della riflessione su scienza e conoscenza, come il concetto di universo aperto, il concetto di autorganizzazione, il concetto di ruolo dell'osservatore, il nuovo concetto di problema. Così essa esprime “un

¹³ M.Ceruti e G.Bocchi nella Presentazione de La sfida della complessità (pg.10)

nuovo tipo di tensione, la tensione sempre aperta e rinnovantesi tra l'assenza dei fondamenti, la circolarità e la produzione reciproca dei punti di vista e dei tagli metodologici da un lato, e dall'altro l'esigenza di effettuare comunque tagli metodologici e ordinamenti locali per poter parlare di questa stessa assenza di fondamenti, e di queste circolarità¹⁴.

Volendo fornire alcuni elementi in più, devo dire innanzitutto che flessibilità non vuol dire né relativismo culturale né dequalificazione.

Il relativismo culturale sta diventando oggi una delle forme tipiche con cui ci si illude di aver superato il fanatismo e con cui ci piace crederci più buoni dei nostri antenati, caritatevoli compassionevoli e soprattutto tolleranti¹⁵. In sostanza dei veri democratici. “In assenza di standard comuni il pluralismo culturale degenera in una specie di spettacolo estetico in cui possiamo anche assaporare con il gusto del conoscitore le curiose costumanze dei nostri vicini, ma non ci prendiamo il disturbo di esprimere un qualsiasi giudizio sui nostri vicini in sé, in quanto individui...Siamo diventati troppo bravi nel trovare delle scuse per noi stessi o, peggio, nel trovare delle scuse per gli svantaggiati. Siamo così occupati a difendere i nostri diritti...che ci diamo ben poco pensiero delle nostre responsabilità¹⁶”

Dunque ‘muoversi in tutte le direzioni di molteplici piani, avanzando, retrocedendo, zigzagando, andando oltre il primo modello proposto’ non vuol dire giustificare qualsiasi scelta, dicendo poi ‘scusate ho sbagliato’, ma al contrario quel movimento è sempre di un soggetto che sa e sceglie e di questo si assume sempre la responsabilità. Il fatto che non siano in gioco più né verità assolute né bandiere né crociate non diminuisce la qualità delle nostre responsabilità anche se forse ci rende più leggeri. La flessibilità è dunque habitus mentale al confronto e al dibattito culturali intesi non nella loro componente estetica ma nel loro intreccio conoscitivo-operativo.

Lo stesso vale per il secondo aspetto. Negli ultimi anni il rigore e lo spessore culturali si sono allontanati dalle aule scolastiche e si è

¹⁴ M.Ceruti:La sfida della complessità, pg.43

¹⁵“La democrazia ha bisogno anche di un'etica spiritualmente più stimolante di quella della tolleranza. La tolleranza è una bella cosa, ma rappresenta l'inizio della democrazia, non il suo fine”, C.Lasch: La ribellione delle élite; pag. 77. Interessanti a questo proposito anche le riflessioni di M. Cacciari in Geofilosofia dell'Europa, dove ricorda la frase di Ardigó, per cui si tollera solo ciò che non si ama.

¹⁶ C.Lasch: La ribellione delle élite; pag.75 e 77

sostituito ogni tipo di progetto con un pragmatismo, anche teorizzato, che adeguandosi ai livelli medi e bassi della scuola di massa si é perduto in una rincorsa che ha tolto qualità al processo educativo. Un buonismo generalizzato, facendo ricorso ad approcci pseudopsicoaffettivi e pseudosociali, si é diffuso nella scuola italiana dando vita a un vortice autodistruttivo dal quale sono stati risucchiati studenti e professori. La flessibilità di cui sto parlando é cosa diversa, in quanto si muove all'interno di progetti condivisi, in cui la coscienza e la volontà degli individui coinvolti si manifesta sotto forma di responsabilità. Anzi direi che essa può essere vista come simbolo di creazione della conoscenza ovvero come autorganizzazione responsabile per studenti e professori. Flessibilità é dunque auto-eco-organizzazione, per dirla con Morin, dove la capacità di adattamento all'ambiente si connette profondamente con la capacità di autorganizzazione. E qui torniamo al quadro di riferimento che ho presentato all'inizio di questo capitolo.

d)Obbiettivi e valutazione

Questo capitolo é intitolato 'Unitá Didattiche' ma finora non le avevo neppure nominate. Molti libri sono stati scritti su questo argomento, in moltissime lingue, e ormai da anni sono una punta di diamante dell'innovazione scolastica. Da anni, da troppi anni. Il panorama in proposito é completo: chi le glorifica, chi le considera utili solo in alcune materie, chi le considera negative, chi rimane indifferente e chi cambia semplicemente il nome. Tutto questo é avvenuto e continua ad avvenire per tante responsabilità: dei professori che preferiscono adagiarsi sul conosciuto, del Ministero che ne parla soltanto, degli specialisti che le presentano nei Corsi di aggiornamento. Il problema sostanziale é che é sempre mancata una motivazione culturale seria che stesse alla base di questa scelta. Per questo motivo ho preferito prima presentare il quadro generale nel quale ci stiamo muovendo, quadro dal quale l'unitá didattica emerge come necessità, ma semplice necessità organizzativa.

Non voglio qui riportare minimamente nessuno degli aspetti presenti nella sterminata letteratura sulle unità didattiche: lo faccio di proposito, perché non mi interessano né accademismi né geometrie formali. L'unità didattica è semplicemente uno strumento di lavoro. Essa è l'articolazione necessaria con cui si deve operare nel momento in cui si passa dal programma alla rete dei percorsi. Da questo punto di vista la struttura di un'unità didattica vive essenzialmente della sua concezione teorica, cioè dell'essere articolazione di un sistema complesso. Ciò che la differenzia da un capitolo del libro è la struttura a rete ed intrecciata, fatta di tanti nodi o snodi che hanno la capacità, se particolari, di aprire al generale e, viceversa, se generali, di articolarsi in particolari, abituando così lo studente e il professore ad allargare e restringere continuamente la visione, con quello che potremmo chiamare effetto zoom.. Ancora, essa si presenta come microcosmo, nel senso dell'autonomia di ogni componente, e come macrocosmo, nel senso che ogni componente è parte di un insieme. Una specie di Canzoniere del Petrarca. Infine essa pone le condizioni migliori per un lavoro interdisciplinare. Tutti i riferimenti fatti finora alla teoria della complessità parlano in qualche modo la voce dell'unità didattica.

Entriamo ora dentro alcuni aspetti che ritengo qualificanti di un lavoro basato su unità didattiche.

Nella scelta dell'argomento e nel lavoro per strutturarlo deve essere tenuta sempre presente la coerenza di fondo con gli obiettivi di cui ho parlato nel paragrafo c) del capitolo 1), perché il lavoro che proponiamo deve servire a muoversi in una direzione, in un'area che è quella per la quale stiamo, in una certa fase, operando. Dobbiamo abituarci sempre a riflettere sul nostro lavoro, sul perché delle nostre scelte, abituando così i nostri studenti a capire quello che stanno facendo e in che parte del percorso formativo esso si colloca. Ad esempio, se un obiettivo che ritengo fondamentale è l'acquisizione del rapporto continuità-rottura nella letteratura, una Unità Didattica dal titolo "L'evoluzione del romanzo italiano da Manzoni a Verga" può soddisfare questo aspetto e rispondere a questa esigenza. Ovviamente l'unità didattica perseguirà il raggiungimento di altri obiettivi che serviranno a definire meglio la struttura della stessa.

Allo stesso tempo un'idea di unità didattica che risponde ai nostri gusti o a richieste degli studenti può servire a chiarire altri obiettivi da raggiungere. Corrispondenze.

Un altro elemento da tenere ben presente è che gli obiettivi dell'unità non devono essere troppo specifici né il campo di interesse dell'unità deve essere troppo limitato. La mia idea è ad esempio nel campo della letteratura sei unità didattiche, tre a quadrimestre. Quando parlo di obiettivi intendo dire che essi devono essere scelti tra i macroobiettivi¹⁷ e gli obiettivi specifici fissati all'inizio dell'a.s.. Nell'ipotesi di unità citata prima ad esempio, fissare un obiettivo del tipo "sapere cosa è il romanzo storico" mi sembra non solo inutile, ma anche dannoso perché indirizza lo studente verso un limitato campo di studio, standardizzato e puramente conoscitivo. È in questo senso sufficiente fissare obiettivi specifici come "far acquisire all'alunno conoscenze significative dei fenomeni letterari; far sì che l'alunno dimostri una comprensione non superficiale degli stessi ecc."

Più o meno lo stesso discorso vale per l'ampiezza dell'unità didattica. Ad esempio non ho nulla in contrario nel centrarla su una poesia, purché essa abbia valore sintetico riuscendo ad aprirsi su molteplici piani. Una poesia di Marino e una di Gongora potrebbero essere in questo senso il nucleo germinatore di un'unità sul barocco.

Appare chiaro da tutto il discorso svolto sin qui che il cardine del processo educativo e didattico deve essere il professore, e non solo per quanto riguarda le unità didattiche. Tutto ruota intorno alla sua figura e alla sua presenza che attraverso il modo di scegliere, strutturare, motivare, collegare le unità didattiche rende operativo il percorso formativo dello studente che viene così invitato ad una interrelazione culturale sempre più profonda. È ovvio che non sto parlando solo di contenuti: anche la più piccola delle unità didattiche deve saper parlare la lingua del progetto, degli obiettivi, della rete dei percorsi, del metodo, della valutazione. Ed è proprio qui che si esprime forse in modo più evidente la flessibilità come capacità di adeguamento non solo alle caratteristiche dell'individuo-professore, ma anche

¹⁷ Il concetto di macroobiettivo rinvia naturalmente ai macroconcetti di Morin, in *La Méthode*, 1 e 2, e in *Scienza con coscienza*.

dell'individuo-classe e dell'individuo-studente. Basta pensare al nuovo esame di stato: non si tratta di fare tante unità quanti sono gli alunni, ma di organizzare l'insieme delle unità in modo che esse sappiano creare stimoli culturali tali che ogni alunno possa rielaborarli seguendo propri gusti, curiosità e interessi.

Altro elemento che si dirama dalle unità didattiche è quello della valutazione. Essa è strettamente legata alla definizione degli obiettivi, il cui raggiungimento totale o parziale introduce la formulazione del giudizio e quindi del voto. La valutazione, nel caso dell'unità didattica, deve essere coerente con le linee generali di cui ho parlato nel capitolo 1.b) e dunque deve sapersi muovere in alcune aree che ho cercato di limitare. Una valutazione a fine unità sarebbe ideale, ma purtroppo essa risulterebbe attraverso test o quesiti che non sono sempre, o per tutte le materie, la soluzione migliore.

La valutazione deve sostanzialmente saper educare, nel significato etimologico di ex-ducere, saper indicare un percorso. La famosa distinzione tra valutazione formativa e valutazione sommativa tende a parer mio a perdere di significato, perché lo studente, grazie al progetto del professore, deve sempre sapere a che punto del percorso egli si trova e con quali problemi, difficoltà o riconoscimenti. La scelta del tipo e del numero di valutazioni è legata a fattori diversi che il professore prima progetta e poi verifica, anche in relazione alle storie individuali di ogni alunno. È ora di finirla con lo studio per l'interrogazione e per il compito: almeno come strategia e come linea di tendenza. In certi casi saranno necessarie molte valutazioni e in altri invece saranno sufficienti le classiche due, ma in generale dovremo saper orientare il lavoro dello studente, la sua autonomia e la sua riflessione. Se opereremo seguendo le diramazioni fin qui evidenziate non sarà un lavoro impossibile.

La valutazione non può essere né riduttiva né collettiva.

Nel primo senso non può ridurre le potenzialità di informazione, al professore e allo studente, che essa è capace di dare; non può abbassare lo standard richiesto né operare mediazioni. Questo non vuol dire rigidità o inflessibilità, ma sapere quando e attraverso quali strumenti operare una verifica della correttezza e adeguatezza dei criteri di valutazione.

La valutazione non può essere collettiva nemmeno quando si tratta di lavori di gruppo: il professore deve sapere dialogare il più frequentemente possibile con lo studente come individuo, incoraggiarlo, indicare i punti deboli, evidenziare i punti forti. Per questo deve trovare i mezzi perché non solo nell'interrogazione o nel compito scritto, ma in ogni segmento del percorso formativo lo studente sappia quale parte, e in che misura, è frutto del suo intervento personale. Come il professore deve riappropriarsi della centralità del processo educativo, così lo studente deve riappropriarsi del percorso formativo che è suo e solo suo, per quanto riguarda sia la parte operativa sia la parte teorica di riflessione.

È dunque il professore il cardine del processo e lo è proprio nell'indicazione di un percorso che è sempre individuale: esso va dal raggiungimento di obiettivi che sono minimi, alle indicazioni di recupero, alle indicazioni di sviluppo e potenziamento. In questo lavoro il professore non si perde dietro adempimenti burocratici, ma svolge qualcosa di necessario, senza il quale renderebbe più debole, incerto, fino a bloccarlo, il proprio lavoro di educatore e formatore.

Una breve nota sul recupero, che negli ultimi anni è andato tanto di moda, quasi che il processo didattico fosse un qualcosa di automatico, per cui se esistevano problemi era sempre responsabilità del professore. Il recupero è parte del progetto educativo del professore ed esso dipende dalla qualità del progetto, della programmazione e della presenza in classe. Stiamo parlando di una scuola secondaria superiore, preuniversitaria, per cui il concetto di responsabilità è fondamentale. Ricordo che non stiamo parlando di un Centro Sociale. Questo non vuol dire essere cinici, ma evitare di sovrapporre problemi a problemi attraverso strade già sperimentate e risultate inutili e controproducenti. Il problema del recupero è principalmente di pertinenza del professore, poi diventa compito primario del Consiglio di classe: non si tratta né di colpevolizzare il professore né di giustificare lo studente, ma di individuare concretamente, quotidianamente, i problemi e le difficoltà che lo studente può manifestare, farne una pronta diagnosi, operare con fiducia e serenità ma anche con rigore e serietà, investire i soggetti interessati (se stesso, lo studente, il consiglio, la famiglia). Non esistono soluzioni tecniche:

tutte quelle fin qui sperimentate fanno parte del bagaglio della scuola e tutte possono indistintamente funzionare. Dobbiamo ricordarci che complessità é allo stesso tempo molteplicitá e unitá: possiamo mettere in discussione qualsiasi aspetto della rete, ma solo nei luoghi, nei tempi e nelle forme adeguate. Un eccessivo carico di studio non lo dice né lo studente, né gli studenti, né lo psicologo, né il CIC, ma la scuola ha la possibilità di rivedere quanto progettato attraverso una riflessione collettiva, ad esempio nei consigli, ad esempio una volta al mese. Questa é flessibilitá e di questa non dobbiamo avere paura.

e) Ancora sulle unitá didattiche

Nel Corso di aggiornamento che é alla base di queste riflessioni si é realizzato un lavoro di gruppo che é partito dalla presentazione di alcune unitá didattiche esemplari. Esempari non vuol dire perfette, ma semplicemente usate come esempio. Il lavoro é iniziato attraverso una analisi di alcuni aspetti caratterizzanti.

Come é nata. Sapere qual é il motivo ispiratore che ha spinto il professore a scegliere quel determinato e specifico percorso é fondamentale per poter riflettere sulle motivazioni e gli orientamenti. Talvolta non ci chiediamo queste cose, ma esse sono implicite: il chiedercele ci permette un intervento piú adeguato e rende la nostra flessibilitá cosciente.

Qual' é la sua struttura. É importante riuscire ad individuare come essa é composta, quali sono le parti e che peso esse hanno nell' organizzazione dell' insieme. Non si tratta di dire se la struttura é giusta o no, ma di saperla riconoscere, identificare, per poterne capire meglio il funzionamento.

Qual é il suo svolgimento. Identificate le parti componenti l' unitá é importante individuare le frecce, il movimento tra le parti, le molteplici direzioni che ogni parte apre, se le apre. In sostanza si tratta di scoprire

qual' é la capacitá o, meglio, la potenzialitá dinamica dell' unitá didattica.

Gli obiettivi. Quali sono gli obiettivi che la unità riesce ad evidenziare: abituarsi a ritrovare nell' insieme dell' unità gli obiettivi, trasversali comuni specifici macro..., stabiliti all' inizio dell' a.s. Anche a posteriori. Voglio dire che molti professori prima stabiliscono gli obiettivi, poi fissano le unità anche senza creare un nesso: niente di male, basta abituarsi a capire che connessioni ci sono comunque e che esse devono essere evidenziate. Questo é uno dei motivi per cui molti professori rimangono sconvolti davanti ai Corsi ufficiali sulle unità didattiche, perché si trovano perduti in un quadro esageratamente ampio, troppo specifico e troppo generico allo stesso tempo.

La valutazione. Come si é proceduto alla valutazione, con quali criteri, con quali risultati é un momento importante perché non esiste percorso formativo senza valutazione.

Altro punto importante é la relazione che si é stabilita con l' insieme delle unità proposte nel corso dell' anno. Si tratta a questo livello di ricostruire il percorso globale che il professore ha individuato perché la maturazione e il rafforzamento delle capacità previste é possibile solo attraverso un ampliamento e un approfondimento della visione.

Infine é importante chiedersi se la nostra unità ha saputo aprirsi ad altre discipline, se lo ha fatto casualmente o se lo si é scelto di proposito. Molte volte capita di organizzare un percorso, anche in modo molto chiaro, e di scoprire solo durante o dopo che si potevano fare degli innesti o delle aperture verso altre discipline. Ecco l' attenzione del professore in questo senso deve essere forte, perché dietro questa sua capacità si può prefigurare un progetto di scuola radicalmente nuovo. Ma di questo parleremo ancora nelle prossime pagine.

3) L' INTERDISCIPLINARITÀ

a) Premesse interdisciplinari

Il termine *disciplinare* ha sempre fatto riferimento ad una sola materia, per come essa é andata costituendosi nel corso degli anni e quindi nel corso della storia scolastica di un determinato paese.

Il termine *interdisciplinare* é da me usato nel senso di aggregazioni di conoscenze e competenze che vanno oltre il significato appena riportato. Una rete di percorsi. Uso apposta il termine un pó generico ‘oltre’ perché lo sforzo che dobbiamo fare é proprio quello di cominciare ad uscire dai confini, dalle delimitazioni, piú o meno rigide, della nostra materia. Iniziare, avere coraggio, insistere, andare ancora oltre.

So bene che J. Piaget ha introdotto una distinzione, senz`altro opportuna, tra multi o pluridisciplinare, interdisciplinare e transdisciplinare: si avrebbe *multidisciplinaritá* quando l`insieme delle competenze richieste é basato su un criterio estrinseco; *interdisciplinaritá*, quando l`elemento unificante é intrinseco e *transdisciplinaritá* quando l`insieme delle competenze ha prodotto tali mutamenti da aver dato origine a una nuova disciplina.

Io sono senz`altro d`accordo con questa definizione che il Ministero e il C.E.D.E. riprendono in modo chiaro, ma credo che dal punto di vista della scuola essa si presenti troppo rigida. Per questo motivo e soprattutto perché il mio campo di meditazione é la scuola, e in particolar modo la scuola secondaria superiore, vorrei operare una modesta ridefinizione, modesta e semplicistica, ma -credo- utile.

So bene che in Italia abbiamo esperienze significative di scuole che hanno operato nella direzione interdisciplinare, ma so bene anche che il quadro generale é molto diverso. Anche i professori piú volenterosi, nel senso che hanno iniziato a pensare qualche percorso interdisciplinare, poi hanno desistito soprattutto per l`incomprensione di molti colleghi, per la fatica mentale richiesta, per gli ostacoli burocratici dell`iter consueto (il programma, i compiti, i voti, gli esami...). La tendenza, di cui ho già parlato, é quella a coltivare il proprio orticello, talvolta per paura a mettersi in discussione talvolta per esigenza di sopravvivenza alle intrusioni esterne alla scuola. Io ho quasi sempre insegnato italiano e storia nel triennio degli Istituti Tecnici ed ho risolto questo problema all`interno delle mie lezioni, soprattutto nell`ultimo anno. Storia, letteratura (italiana e straniera), storia dell`arte, filosofia, ma é chiaro che questa non é la strada da

seguire. Ho sempre chiarito che le proiezioni nell'arte e nella filosofia dovevano essere viste come un'insieme di riferimenti e di suggestioni, non volendo pretendere nulla di piú. Eppure é anche successo che qualche commissario esterno, giovane-donna-di sinistra, avesse da protestare entrando in conflitto con gli alunni al grido di guerra: "Io! Io sono laureata in filosofia". Ma tant'è: quando andró in pensione, oltre a uno studio sulle poesie che piú amo, mi dedicheró alla raccolta di episodi, a dir poco curiosi, che mi sono capitati.

Dunque penso che il problema serio sia quello di ricostituire il terreno nella vita quotidiana della scuola per potersi sganciare dalla rigidità monodisciplinare. Penso però che questo sia possibile solo attraverso significativi riferimenti culturali e l'elaborazione di un progetto culturale.

b) Il quadro di riferimento culturale

Per me il punto di partenza é quanto ho già detto nel capitolo 1 paragrafo a1). In particolar modo l'elemento qualificante -a parer mio- é, a livello sociale, questa grande interconnessione che si é aperta negli ultimi anni (rimango volutamente sul generico) e, a livello culturale, la scoperta e definitiva acquisizione che la mancanza di un punto di riferimento totalizzante apre all'incontro tra le molte discipline create, talvolta inventate. Si sta assistendo ad una ricomposizione che non vuol dire -ancora- ricucitura dell'io diviso, ma che perlomeno rende possibili e credibili incontri precedentemente negati e spesso nemmeno tentati.

La scienza, soprattutto quella dura e pura, ha fatto negli ultimi decenni passi enormi; ugualmente ne ha fatti la riflessione sulla scienza, cioè l'epistemologia. La teoria del caos ha originato la teoria della complessità, ma ormai sempre piú si parla di pensiero complesso. Scienza non é piú sinonimo di visione universale e totalizzante, ma tende con maggiore facilitá a ricomporsi con conoscenza e con coscienza, in sostanza essa tende a recuperare il significato originario di sapere. Un significato che, proprio nel suo carattere generico, esprime quel senso di provvisorio (singolaritá, localitá, temporalitá) che rende piú ricca e profonda la prospettiva della complessitá. Cosí

scienza, conoscenza e coscienza diventano terreno privilegiato della scuola. Non possiamo, cioè, anche come semplici trasmettitori di cultura (e non è certo il nostro caso), ignorare ciò che la riflessione e l'elaborazione scientifica hanno sviluppato. Non si tratta di semplice aggiornamento, ma di una immersione profonda nello spirito che il dibattito sulla scienza ha liberato negli ultimi anni. La frammentazione delle conoscenze ha spinto molti operatori culturali a cercare i modi e le forme per tentare di realizzare incontri tra le varie discipline. Il problema è stato finora, come dice Morin, che "Ogni disciplina pretende innanzitutto di far riconoscere la sua sovranità territoriale, e, nonostante qualche piccolo cambiamento, le frontiere si confermano invece di crollare"¹⁸. La scuola italiana è stata il riflesso di questo tentativo fallito. Pensiamo al dibattito sulla geografia da alcuni proposta per l'eliminazione dal curriculum e da altri considerata di fatto una disciplina multicomprendiva. Pensiamo alla difficoltà a ridurre il numero delle materie che anzi, nella frammentazione delle sperimentazioni, sono andate lievitando; e non parlo qui delle specializzazioni, ma proprio del curriculum istitutivo, sempre con riconoscimento ministeriale. Spero non si vogliano addurre motivazioni sindacali perché una riduzione delle materie non significa diminuzione del personale. Il problema è invece che, mancando di un orientamento culturale rigoroso, si è sempre proceduto al lume di candela dell'improvvisazione, incapaci di saper indicare percorsi meno angusti e orizzonti più vasti.

Entrare nel mondo della interdisciplinarietà vuol dire partire da una dimensione aperta e da un'ottica che guardi oltre i confini della singola nostra disciplina. Questo non vuol dire negarsi, ma aprirsi. "Bisogna pensare in maniera dialogica e per macroconcetti, legando in modo complementare nozioni eventualmente antagoniste"¹⁹. Ecco lo sforzo di un lavoro interdisciplinare: aprirsi, rompere barriere, entrare in campi ignoti, osare collegamenti, individuare connessioni e opposizioni, favorire il ritorno del soggetto. Sapendo che se provvisorie e limitate sono le verità che riusciamo a costruire, ugualmente provvisoria e limitata è la definizione (cioè il fissare confini) della disciplina.

¹⁸ Morin,E.:Ciencia com consciencia,pag.135

¹⁹ Morin,E.:Ciencia com consciencia,pag.334

“I concetti di una disciplina possono presentarsi produttivi in un'altra, non solo generando modelli con caratteristiche di questa o quella disciplina, ma anche producendo nuovi approcci e visioni rispetto a vecchi problemi...Interdisciplinarietà come abilità a pensare lateralmente”²⁰

Io amo la poesia e in un mio recente saggio (Poesia e complessità) faccio vedere il peso che la poesia ha avuto nel far sorgere il pensiero complesso, ma so bene che senza la matematica, la fisica, l'evoluzione tecnologica, certe trasformazioni sociali, essa non avrebbe saputo imporre la sua chiarezza. Dunque niente medaglie d'oro né corone d'alloro: non più compartimenti stagni o reticenti accostamenti, ma il riconoscimento della necessità di reciproche influenze tra le varie discipline; anzi la necessità del provocare, sperimentare queste influenze.

Ancora oggi troppo spesso si assiste alla separazione-contrapposizione tra la Scienza con l'aureola della verità e il soggettivismo delle discipline cosiddette “umanistiche”. Ciò che appare con sempre maggiore chiarezza invece è che queste discipline non sono così fisse né che gli attributi che le caratterizzano sono così definiti. Si comincia a spostare l'attenzione dal campo d'indagine oggettivo al soggetto indagante, con inevitabili conseguenze in tutti i campi di studio e di ricerca. Sempre più appare chiaro che al centro di tutto è la vita dell'uomo, tutta ancora da avvicinare e sfiorare, una entità cui ogni disciplina cerca di contribuire; ma proprio perché l'uomo (e l'uomo moderno ancora di più) è qualcosa di complesso, le diverse discipline devono sapersi intrecciare, saper fondersi, confondersi. Lo sviluppo della scienza e della riflessione epistemologica degli ultimi anni hanno dimostrato che questo è possibile senza che si perda in qualità e rigore, della ricerca, dei risultati. A maggior ragione ciò è possibile dentro la scuola. Eppure proprio dentro la scuola le resistenze sono enormi: per pigrizia, assuefazione, ignoranza, mancanza di curiosità e interessi. C'è in effetti una linea di tendenza dentro la scuola a trasformare la funzione dell'insegnante in un ripetitore e correttore automatizzato: inutile che sindacati normali o trasgressivi gridino all'aumento di stipendio e parlino di riqualificazione. Non è nella direzione

²⁰ Mittelsatras-Unity and transdisciplinarity-Interdisciplinary science review.18(2),153,1994, pg.75

sopradescritta che si può pensare ad una riqualificazione della scuola, né per quanto riguarda la parte insegnante né per quella studentesca. L'errore di fondo è ancora una volta la confusione, se non proprio il vuoto culturale, che portano in strade talvolta contrastanti; ne vedremo un esempio nel nuovo esame di stato. Si continua ancora a parlare di realtà oggettiva, a cui adeguarsi, da rispettare nella valutazione...e poi magari si parla di centralità dell'insegnante. Anche qui dovremo fare chiarezza. Il Centro Sociale, l'Asilo per adolescenti, l'Abbecedario del diciottenne sono lì dietro l'angolo, purtroppo sono anche qui. Per fortuna i giovani professori hanno le idee chiare.

c)Gli Esami di Stato

Grande scalpore ha suscitato la legge sui nuovi esami di Stato e subito si è ripetuto il solito cancan, quello che accompagna ogni iniziativa dello Stato. Era dai provvisori esami riformati dell'a.s. 68-69 che si aspettava un cambiamento significativo per farla finita con l'obbrobio di una prassi che era deturpante per tutti coloro che vi partecipavano, ovviamente con le dovute eccezioni. Il fallimentare andamento degli esami dimostrava ancora una volta la bassa qualità raggiunta dalla scuola italiana e dal suo corpo docente: ovviamente è stato facile sparare sulla legge, come è costume italiano, senza assumersi le proprie responsabilità. Nulla di nuovo da questo punto di vista.

La nuova legge ha subito trovato i critici dell'ovvietà: era meglio fare prima la Riforma della secondaria Superiore e poi la Riforma degli esami; insomma non si può mica fare il tetto prima della casa. Ovvietà dei luoghi comuni, cattiva letteratura della metafora e dell'analogia. Eppure c'è chi si diverte in questo modo e chi ci guadagna sopra. Il silenzio non è salario, ma la dignità si è perduta da molto tempo. La pantera poi è scesa dall'albero dove dormiva e la riforma è stata rinviata di un anno: troppo radicale! Oggi ci sono ancora Presidi, Vicepresidi, professori di ruolo che non si sono degnati di informarsi.

Per costume sono abituato ad applicare le leggi, per quanto discutibili esse siano: solo in questo modo possiamo contribuire seriamente ad un miglioramento sostanziale, attraverso un dibattito culturale

approfondito. Non credo che siamo in tempo di guerra, quando forse é legittimo disubbidire agli ordini sbagliati. Grazie a Dio non ho partecipato a nessun conflitto. Ho numerose perplessit  sulla riforma degli esami di stato. Soprattutto perch  essa si presenta profondamente ambigua. Ma riesco a vedere anche le enormi opportunit  che essa pu  offrire, opportunit  che non a caso non sono state accolte e neppure viste da pi  parti.

Comincer  con *le ambiguit *. La prima riguarda il compito di italiano. Per quello che   stato detto da pi  parti la tendenza   verso l'abolizione del tema come saggio lungo. La stessa legge (DM 18.9.98,n.389) prevede al punto b) modelli di scrittura diversi: oltre al saggio breve e all'articolo di giornale previsti per questo anno, anche la relazione,l'intervista, la lettera. Mi sembra che si perdano veramente significative opportunit . Come sempre avviene quando non si ha un progetto culturale si va dietro la corrente, si cerca di ammansire le belve, dare un contentino di qua, un parolone di l , in una generale dequalificazione. Sembra quasi che le motivazioni che hanno spinto a proporre diversi modelli di scrittura siano ben poco credibili e credute dagli stessi sostenitori. So bene che la maggior parte dei temi della maturit  era un ammasso di luoghi comuni, ma la logica   veramente strana. Visto che il tema ottiene questi risultati, la colpa   del tema; troviamo forme pi  semplici e tutto rilucera come oro: educare i professori che educino gli studenti, cio  assumersi le proprie responsabilit , non   venuto in mente. Paragonare l'eliminazione del tema (come candidamente ammesso da un'esperta in un corso di aggiornamento) al dramma dell'abolizione della composizione in latino mi sembra veramente fuori luogo. Non vorrei tornare ai pregi del tema o saggio lungo, che mi sembrano innegabili a livello di organizzazione, di sintesi, di critica, di creativit , di sintassi...Vorrei qui sottolineare il valore formativo che questa forma di scrittura pu  avere: il problema riguarda gli insegnanti e la mancanza di significativi riferimenti culturali. Il tema di cui parlo non   la stanca riedizione di forme passate, ma   qualcosa che guarda in avanti perch  esso diventa per gli studenti uno strumento fondamentale di riflessione ed elaborazione: componente decisiva alla costruzione della propria identit  e della propria persona.   ovvio che dobbiamo preparare i nostri studenti e preparare noi stessi in questa

direzione. Allora il tema diventa non uno strumento da nascondere con vergogna, ma un momento centrale nell'articolazione del rapporto libertà-responsabilità della scuola nella società complessa. Da incentivare e rafforzare.

Un'altra ambiguità riguarda la terza prova. Mentre il regolamento parlava (art. 4) di "carattere pluridisciplinare" aprendo positivi slanci di cui parleremo poi, il DM n.390 del 18.9.98 introduce parole come: anche a carattere pluridisciplinare, argomenti riguardanti una o più materie, argomenti di tutte le materie"che rendono aleatorio il carattere pluridisciplinare. Ovviamente molti professori (e dispiace che il Ministero abbia favorito tutto ciò) si sono arrampicati a queste parole per ricondurre in un corso déjà vu. Per aiutare gli alunni, poverini, ovviamente, ma forse per pigrizia.

Lo stesso discorso vale per le lingue. Il regolamento dice "consentire anche l'accertamento delle lingue", il D.M.n.390 (art.3) "all'interno della terza prova deve essere previsto, di norma, un breve spazio destinato all'accertamento della lingua o lingue...". Questo "di norma"è diventato un cavallo di Troia per far rientrare le lingue dentro le quattro materie previste come massimo nei primi due anni.

Il colloquio infine. Il solito Regolamento (art.4.5) recita: "Esso si svolge su argomenti di interesse pluridisciplinare attinenti ai programmi e al lavoro didattico dell'ultimo anno di corso". Nell'O.M.n.38 dell'11.02.99 l'art.16 si dimentica completamente tutto questo riducendo la prova orale ad un modesto colloquio introdotto da un argomento a scelta. Dico modesto perché perde tutta la valenza che aveva, soprattutto nell'invitare i Consigli di classe ad un lavoro diverso dalla solita routine. Ci saranno sicuramente eccezioni, ma la strada é ormai spianata.

Non mi interessa qui fare una minuziosa disanima di queste ambiguità. Ho evidenziato contraddizioni e pericoli che rischiano di vanificare la portata innovativa del testo originario. Vediamo quali sono invece i *punti forti* della Riforma. Io ritengo che siano di grande rilievo il Credito Scolastico, la Terza Prova e il Colloquio, per i mutamenti radicali che presuppongono nella didattica a monte. Che questo non sia stato capito o comunque che su questo non si sia voluto far leva la dice lunga sulla mancanza di progettualità culturale, che sappia

inserire il percorso scolastico dentro grandi linee di tendenza del pensiero contemporaneo e della tradizione italiana.

Credito scolastico. Aver stabilito un rapporto tra l'andamento del Corso e il risultato finale pone le condizioni per una valorizzazione del lavoro che ogni studente ha fatto, incentivando la partecipazione, l'interesse e l'impegno, in modo che sia chiara la relazione tra responsabilità ed esito finale. Lo studente saprà che il risultato di ogni anno scolastico del triennio contribuirà, positivamente o negativamente, alla formazione del voto di uscita dalla scuola secondaria superiore. Certamente, come ogni elemento tecnico, non risolve da sé alcuni problemi, ma sicuramente aiuta il lavoro del professore e allo stesso tempo fornisce chiare indicazioni allo studente.

Terza prova. Ritengo che, nonostante le ambiguità di cui ho parlato poco sopra, essa rappresenti un momento importante per una ridefinizione del progetto della scuola e della programmazione annuale, perché dovrebbe spingere i consigli di classe a pensare in modo diverso il lavoro dell'anno, uscendo dalle strettoie del programma e iniziando a muoversi lungo reti di percorsi sempre più a carattere interdisciplinare. In questo senso l'esame diventerebbe non un insieme di nozioni separate, ma l'occasione reale per vedere alla prova le capacità trasversali dello studente, evidenziandone non le semplici acquisizioni conoscitive, ma la capacità di operare collegamenti, sintesi e di procedere ad astrazioni.

Colloquio. Lo stesso discorso vale per la prova orale, purché venga vista con le stesse caratteristiche della terza prova, ma valorizzando la componente di ricerca e di produzione individuale dello studente.

Insomma ancora una volta è l'interdisciplinarietà il punto di riferimento, la componente strategica che può aiutare la scuola a cambiare. Il Consiglio progetta percorsi che coinvolgano più discipline e chiede alla classe di operare riflessioni e lavorare su queste maxi unità didattiche. La terza prova ne è l'espressione.

A partire da questi percorsi lo studente, sempre con l'indicazione e lo stimolo del professore, prepara una articolazione che vada incontro a sue specifiche esigenze, a curiosità, interessi, che, a partire da un lavoro autonomo, quale può essere una specie di tesi, gli permettano di

riflettere davanti alla commissione sugli argomenti in modo trasversale. Credo che questo non sia solo possibile, ma che esso sappia rispondere all'esigenza che molti giovani, studenti e professori, hanno di dare un maggiore spessore personale a quello che stanno facendo.

E questo é il colloquio.

Imparare a giocare con percorsi pluridisciplinari puó diventare, per i professori, un modo per fare proposte, correggerle, individuare qualcosa che sappia andare in profonditá. Ho provato a farlo, per il mio consiglio di classe, e nessuno mi ha ascoltato. Ho provato a farlo per i miei studenti e ho visto i loro occhi brillare e il loro impegno crescere.

Credo che, al di lá dei numerosi dinosauri patentati e goffi che popolano presidenze e vicepresidenze, questa sia la strada giusta. Ancora una volta é un problema di responsabilitá: verso di noi e verso i nostri studenti. Non credo che avremo mai una scuola cui gli studenti saranno ansiosi di partecipare, come se fosse un concerto, ma credo che sia vicino il momento in cui venire a scuola puó essere motivo di soddisfazione sia per i professori sia per gli studenti. Questo é il mio augurio e questa é la mia speranza. So bene che non é utopia.

4)CONCLUSIONI

Queste mie pagine hanno cercato di sviluppare un percorso che cercasse di superare alcune fratture di fronte alle quali spesso ci troviamo. Esse non hanno la pretesa di svolgere un discorso sulla scuola onnicomprensivo; non ne avrei la capacità né mi sembra utile proprio a livello culturale. Non é né un progetto di riforma né un saggio sulla scuola del duemila.

Ho cercato di ricomporre la separazione tra elemento generale e aspetto particolare: troppo spesso sperimentazione e Riforma Organica sono stati visti come contraddittori. Ciò ha generato un atteggiamento di sfiducia, perché in mancanza di una riforma generale molti professori hanno ritenuto il proprio lavoro svalorizzato se non proprio inutile: su questo si é innescato il lamentismo che conosciamo e molte escrescenze (passività, burocratismo) si sono formate sul corpo della scuola.

Ho cercato di ricomporre la frattura tra status quo e possibilità, mettendo in luce le novità che si aprono grazie alle iniziative legislative degli ultimi tempi e insistendo su aspetti che già sono presenti nel lavoro quotidiano di molti professori. Non c'è dubbio che oggi abbiamo di fronte a noi un cammino che per gran parte dipende dalla nostra coscienza, dalla nostra volontà e quindi dalle nostre scelte. Ho cercato di ricomporre l'entusiasmo e l'esperienza, perché ancora oggi troppe energie intellettuali vengono disperse. Mi riferisco sia alla enorme quantità di materiale accumulato dalla scuola negli ultimi anni sia alla freschezza culturale di molti giovani professori che portano dentro la scuola quella dimensione di apertura, e non più di lotta, di cui si sono nutriti nelle trasformazioni della società.

Ho cercato infine di ricomporre gli aspetti sociali che inevitabilmente l'organizzazione scolastica rappresenta e gli elementi individuali che sempre più e sempre più prepotentemente chiedono diritto di cittadinanza.

Proprio in questi giorni ho partecipato ad una videoconferenza organizzata dal M.P.I. con le sedi estere del Sudamerica per l'aggiornamento dei docenti e mi sono permesso di rilevare che per la prima volta il Ministero, anche senza molta chiarezza, si mostrava più

avanti di troppi docenti. Da una parte ancora una volta c'era il perdersi dietro piccoli aspetti tecnici o paventati limiti di legge e dall'altra un serio discorso culturale che si presentava però sorpassato rispetto alla qualità della riflessione contemporanea.

Un esempio per tutti l'identificazione del rapporto col territorio come legame con la committenza industriale. Mi sembra ormai un discorso retró e in queste pagine ho cercato di individuare possibili letture ben piú rigide. Lo strapotere dell'impresa (o del capitale) mi sembra abbia invaso la mente di molte persone a tal punto che esse lo vedono anche quando non c'è, riproducendolo continuamente. Io credo che la fase, anzi il periodo storico che si è aperto negli ultimi anni, sia radicalmente nuovo anche per un altro aspetto, e cioè per il fatto che per la prima volta forse è la cultura, nella sua concezione piú ampia, a poter orientare, se non proprio determinare, l'esistente concreto. Anche il sapere scientifico, duro e morbido, va in questa direzione. Non avremo una scuola in funzione dei comparti industriali di un'area specifica, ma sarà la proposta culturale che sapremo individuare a condizionare fortemente l'area circostante. La paura ad esempio della perdita dell'umanesimo non mi sembra reale, perché anzi ci troviamo di fronte ad un nuovo umanesimo, di cui la scuola si deve fare ardente portavoce.

Tutto questo è possibile purché si pensi bene a cosa vogliamo fare e a che tipo di struttura vogliamo dar vita. Da un lato deve essere chiaro che la scuola non deve essere un Centro Sociale, usando questo termine per tutti i travestimenti che può presentare: dal puro passatempo alla scuola per consumatori (come la chiama Russo) alla raffinata formula dell'insegnare giocando. Dall'altro lato non deve essere la scuola umanistica che conosciamo, perché sempre l'umanesimo ha fatto i conti con realtà concrete, storiche, diverse: l'uomo di oggi è diverso dall'uomo del '400 o del primo '900. Chiarisco subito che la sua diversità non sta nel carattere tecnologico o nelle esigenze (pur importanti), ma proprio nella sua dimensione culturale e, se mi è permesso, filosofica. Corrispondenze. Complessità. Come dice Ida Magli in un suo bellissimo saggio: "In altri termini si intravede qui quale potrebbe essere (o forse lo è già) lo sbocco finale del cammino occidentale: l'Uomo è Dio...Questo cammino

dell'Occidente verso l'identificazione di Dio con l'uomo é qui del tutto chiaro, ma comporta continui aggiustamenti concettuali affinché non si arrivi a declamare apertamente e a riconoscere questa identità...Ció che é al centro dello spirito moderno é la fiducia nella possibilità sempre maggiore di consapevolezza di sé”²¹.

Avremo due scuole, una per la massa dei consumatori e la medietà sociale (quanto dignitosa sarà dipende solo da scelte politiche) e una per analisti simbolici; uso questa parola per identificare un punto di riferimento che non é -almeno nella mia visione- riconducibile immediatamente ad una categoria lavorativa anche se da essa prende luce. Le due scuole vivranno insieme, come é successo anche in passato tra scuola di élite e scuola di massa: la massificazione post-68 con la democratizzazione dell'istituzione non ha eliminato le differenze tra scuole per la classe dirigente e le altre scuole, le prime all'estero o private, le seconde quelle che conosciamo. Oggi il problema non si pone piú nello stesso termine, perché la classe dirigente si é diffusa nel corpo sociale e coinvolge settori e figure non facilmente localizzabili, sia nel senso di settore sia nel senso geografico. Mi sembra sempre piú importante dare vita a scuole che sappiano offrire un valore aggiunto, creare idee, formare persone con idee sempre piú numerose e sempre piú aperte. In un rapporto di collaborazione-competizione. Non contro qualcuno o qualcosa, ma per costruire qualcosa. Ció avverrà comunque. Se non in Italia all'estero; se non direttamente e in un modo controllato, secondo linee trasversali e forse anche clandestine.

Continuare a parlare in modo generico di scuola democratica o di divisione tra scuole per ricchi e scuole per poveri significherá attardarsi su immagini riflesse e fantasmi del passato; significherá ritardare un processo, togliendo ai giovani opportunità e speranze.

Non é piú un problema politico, nel senso di gestione complessiva delle relazioni sociali. Sarà difficile che lo Stato riesca a parlare chiaramente e procedere a chiarezza di proposte, garantendo la reale autonomia delle strutture educative, una autonomia che vuol dire immediato confronto e immediata competizione. Elementi di questa esigenza non sono assenti completamente dal Ministero e dal

²¹ Magli, I.: Sulla dignità della donna.

Governo, ma essa richiederebbe la rottura di troppi tabu, alcuni normativi, come l'assunzione dei professori, e altri culturali, come l'uso populistico della parola democrazia. É piú facile pensare invece alla nascita di scuole private, scuole secondarie superiori private, le uniche che possano muoversi liberamente in questa direzione. Spero che nessuno, ormai nel XXI secolo, esca fuori con il discorso del controllo della cultura da parte dei privati, primo perché lo Stato ha ampiamente dimostrato di non essere neutrale e poi perché oggi la società aperta e globale nella quale viviamo non permette l'affermazione confessionale. Quello che molti chiamano, con paura e tristezza, trionfo del mercato é piú spesso, finalmente, la semplice affermazione della libertà di scelta degli individui. Purtroppo anche su questo versante viviamo una situazione non particolarmente felice, di cui il dibattito sui finanziamenti alle scuole private mi sembra la malinconica sostanza. Le scuole private a cui penso non sono quella pantomimica farsa che domina il panorama delle superiori, spesso entità assistite, baracconi clientelari, fantasmi protezionistici.

Ci sarà qualche impresa, qualche benefattore, qualche fortunato vincitore alla lotteria che voglia investire su scuole realmente private e realmente di qualità? Io credo di sí. Solo così si potranno liberare energie intellettuali positive che rischiano di perdersi per strada, mortificate da una massificazione dequalificante e da una presunzione arrogante.

Vorrei concludere queste pagine con l'augurio che esse non rimangano lettera morta, ma che sappiano suscitare un tipo di entusiasmo simile a quello che le ha generate. Devo per questo ringraziare i giovanissimi colleghi italiani che mi hanno accompagnato nell'esperienza dello scorso anno a Belo Horizonte, per l'entusiasmo e il coraggio che hanno saputo comunicarmi, frutto di intelligenza, rigore, passione, responsabilità e creatività.

Belo Horizonte, 26 marzo 1999

BIBLIOGRAFIA

- 1)Reich, R.B. - L'economia delle nazioni. Il Sole 24 Ore, Milano, 1997-pg.208-209
- 2)Sisi, E.: La morte della storia - Firenze, settembre 1994
- 3)Russo, L. : Segmenti o bastoncini. Feltrinelli, Milano, 1998
- 4)Regolamento sull'autonomia
- 5)Legge e regolamento sugli Esami di Stato
- 6)Proposta di Legge sul riordino dei cicli
- 7)Morin, E.: Ciencia com consciencia, Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 1998
- 8)Bloom, B.S.: Handbook.....1956
- 9)Ceruti, M.: Il vincolo e la possibilitá, Feltrinelli, Milano,1996
- 10)Bocchi, G - Ceruti, M. (a cura di): La sfida della complessitá, Feltrinelli, Milano, 1992
- 11)Drucker, P.:Management Challenges in the 21st. Century
- 12)Prigogine, I- Stengers,I-La nuova alleanza,Einaudi, Torino, 1993,: pgg.77-78
- 13)Magli, I.:Sulla dignitá della donna,
- 14)Demetrio, D.:Identitá composite, in Pluriverso 3/97
- 15)Lasch, C.: La ribellione delle élite; Feltrinelli, Milano, 1995
- 16)Cacciari, M.: Geofilosofia dell'Europa,