

MASSIMO BALDACCI
Urbino

SAPERI SCOLASTICI E FORMAZIONE DEMOCRATICA

In questo intervento, intendiamo riflettere sul principio educativo, legandolo alla questione dei saperi scolastici, e prospettandone un orizzonte di natura democratica. A questo scopo, dapprima daremo un cenno alla questione del principio educativo, poi legheremo ad essa la logica dell'istruzione. Circa il principio educativo, compiremo una breve analisi delle posizioni di Dewey e Gramsci, i quali vedono tale questione nella prospettiva di una formazione democratica.

Il "principio educativo" in Dewey e Gramsci

Dewey nella prefazione a *Democrazia e educazione* precisa che la sua filosofia «collega lo sviluppo della democrazia con quello del metodo sperimentale delle scienze». ¹ Questo nesso tra metodo scientifico e spirito democratico è il principio educativo di Dewey. Per lui il metodo scientifico è di per sé promotore di democrazia, perché associa la logica della ricerca sperimentale – della messa alla prova delle ipotesi partorite dall'intelligenza – alla libera discussione dei risultati in tutti i campi, ivi incluso quello dei problemi sociali della comunità. Parallelamente, la democrazia è la condizione del pieno uso dell'intelligenza per la soluzione di tali problemi, poiché garantisce la possibilità di una discussione veramente libera, particolarmente nel caso degli esperimenti sociali.

Se da un lato la democrazia è il contesto in cui si può applicare il metodo dell'intelligenza per la soluzione dei problemi della società, dall'altro la democraticità della ricerca ne rappresenta una garanzia di validità epistemologica, perché un'interpretazione sottratta alla pubblica discussione rischia di essere "soggettiva" nel senso deteriore del termine, o, peggio ancora, autoritaria. Così, l'educazione al metodo scientifico, al metodo dell'intelligenza, rappresenta un'autentica educazione democratica e alla democrazia; e una società democratica è sempre caratterizzata da un rilevante impegno per l'educazione pubblica.

Per Dewey, l'educazione non consiste nel conformare i giovani a modelli precostituiti, ma nel liberare la loro intelligenza e farne un abito mentale, cosicché divengano capaci di imparare da soli ad affrontare i loro futuri problemi personali e sociali: «Affinché l'educazione dei giovani sia efficace a produrre una società migliore non è necessario che gli adulti abbiano un ideale definito e

¹ J. DEWEY, *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949, p. IX. Sul pensiero pedagogico e politico di Dewey vedi L. BORGHI, *L'ideale educativo di John Dewey*, Firenze, La Nuova Italia, 1955; A. VISALBERGHI, *John Dewey*, Firenze, La Nuova Italia, 1961.

formulato di qualche condizione migliore ... quel che è necessario è che vengano formate in loro abitudini che siano più intelligenti ... allora essi affronteranno i loro problemi e proporranno i loro miglioramenti»;² e l'abitudine all'uso dell'intelligenza, si deve aggiungere, è una di queste abitudini da formare. Per altro, poiché l'uso del metodo dell'intelligenza è un abito mentale, esso è un effetto collaterale e di lungo termine del curriculum scolastico e dipende dalla sua intera organizzazione, dal sistema didattico complessivo come dal sistema di saperi, non solo dalle discipline scientifico-naturali in senso stretto, perché ogni sapere è affrontabile con lo stile riflessivo che caratterizza tale metodo.

Anche per Gramsci³ il compito fondamentale della scuola è quello di promuovere la tendenza democratica nella società, ma

la tendenza democratica ... non può solo significare che un operaio manovale diventa qualificato, ma che ogni 'cittadino' può diventare 'governante' e che la società lo pone, sia pure 'astrattamente' nelle condizioni generali di poterlo diventare; la democrazia politica tende a far coincidere governanti e governati (nel senso del governo col consenso dei governati), assicurando ad ogni governato l'apprendimento gratuito delle capacità e della preparazione tecnica generale necessaria al fine⁴

ossia «formandolo ... come persona capace di pensare, di studiare, di dirigere o di controllare chi dirige».⁵

Il *principio educativo* di Gramsci è quindi legato all'idea che la scuola non deve pensare solo alla formazione del produttore, ma anche a quella del cittadino: tutti devono essere dotati delle competenze per poter diventare dirigente politico; cosicché, chiunque, anche se non lo diventerà effettivamente, sarà in grado di controllare chi dirige, e giudicare se dargli o no il proprio consenso democratico. Questa finalità richiede una formazione basata su un "nuovo" umanesimo (il vecchio umanesimo era quello legato al latino) che «dalla tecnica-lavoro giunge alla tecnica-scienza e alla concezione umanistica storica, senza la quale si rimane 'specialista' e non si diventa 'dirigente' (specialista + politico)».⁶ Un nuovo umanesimo dove l'aspetto professionale è connesso con la competenza politica che, in una società democratica, deve fare di ogni uomo un cittadino capace di svolgere (potenzialmente e in via di principio) la funzione di dirigente. Come si può notare, anche se in modo estremamente sintetico, Gram-

² J. DEWEY, *Natura e condotta dell'uomo* (1922), Firenze, La Nuova Italia, 1968, p. 138.

³ Ovviamente, non si pretende che questi pochi cenni rappresentino un'interpretazione del pensiero pedagogico di Gramsci, per la quale si rimanda al classico M. A. MANACORDA, *Il principio educativo in Gramsci*, Roma, Armando, 1970.

⁴ *Ivi*, p. 142. Sul pensiero politico di Gramsci vedi D. LOSURDO, *Antonio Gramsci dal liberalismo al "comunismo critico"*, Roma, Gamberetti Editrice, 1997.

⁵ MANACORDA, *Il principio educativo* cit., p. 141 sg.

⁶ A. GRAMSCI, *Quaderni dal carcere. Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce*, Roma, Editori Riuniti, 2000, p. 22.

sci prospetta la struttura del nuovo curriculum in termini di sistema di saperi, individuando due fondamentali *assi culturali* che si devono interconnettere, l'asse tecnico-scientifico e quello storico-umanistico, suggerendo così una sorta di unificazione dinamica delle "due" culture (quella scientifica e quella umanistica) che, nell'arco del percorso scolastico, dovrebbe favorire la formazione in senso democratico del cittadino-lavoratore.

La riflessione di questi due pensatori è accomunata dal metodo generale che adoperano: ricercare il principio educativo della scuola; interrogarsi, cioè, sul valore formativo unitario del curriculum, ponendosi la questione dell'effetto finale e complessivo della sua strutturazione d'insieme. Oltre a ciò si possono ravvisare altre analogie: l'accento sul nesso tra curriculum scolastico, formazione del cittadino e democrazia; l'importanza dell'educazione dell'intelligenza e il suo legame con la soluzione dei problemi sociali; l'accento sulla formazione di un atteggiamento scientifico completato da una sensibilità umanistica. Ma a parte ciò, un altro tratto che avvicina questi pensatori è quello di porsi la questione del principio educativo non in maniera metafisica e astratta, come se tale principio rappresentasse una stella fissa della formazione scolastica, ma in una forma del tutto storicizzata. L'educazione, asserisce Dewey, è sempre una funzione del contesto sociale; così, egli mette in rapporto lo sviluppo della democrazia non solo con il metodo scientifico, ma anche con l'epoca dell'industrialismo. Gramsci, come ha ampiamente mostrato Manacorda,⁷ lega la questione del principio educativo a quella dell'*americanismo*, ossia allo sviluppo delle forze produttive e dei modi di produzione della propria età storica.

Il canone culturale della formazione scolastica

L'idea che adesso intendiamo avanzare è che la forma del principio educativo sia, in ogni caso, legata ad una prospettiva che porta l'attenzione sugli *esiti di lungo termine del curriculum*, piuttosto che sui *risultati immediati delle discipline*. Precisiamo meglio. Da un lato, si tratta di portare uno sguardo "ecologico" sui saperi: non occuparsi tanto del valore formativo delle singole discipline (ed anzi si ritiene che limitarsi a ragionare separatamente su di esse porti ad una concezione frammentaria del curriculum), bensì di quello del sistema complessivo dei saperi scolastici.⁸

Dall'altro lato, occorre non limitare lo sguardo ai risultati immediati dell'istruzione (il progresso o meno in un argomento particolare, per esempio), ben-

⁷ MANACORDA, *Il principio educativo* cit.

⁸ In questo senso, la questione di un'ecologia formativa dei saperi è distinta da quella dell'interdisciplinarietà.

si pensare le scelte educative nei loro effetti a lungo termine⁹ (un intero ciclo scolastico, o almeno una sua annualità).

La nostra tesi è che occorre fondere questi due punti di vista: quello “ecologico” e quello del “lungo periodo”.¹⁰ Occorre pensare la problematica formativa scolastica nei termini dei suoi *effetti formativi complessivi di lungo termine*, piuttosto che rispetto alle risonanze immediate di suoi singoli aspetti.

Il problema, in altre parole, è quello di cogliere il principio educativo che deve caratterizzare l’orientamento d’insieme della formazione scolastica, l’ideale punto di convergenza verso cui essa deve tendere nel lungo periodo.

Per chiarire meglio questa posizione è opportuno tracciare un abbozzo dell’organizzazione di un sapere scolastico. Ci limiteremo ad un quadro a “grana grossa”, definito attraverso un approccio meramente “empirico”, che tiene conto di alcune dimensioni dei saperi rilevanti nella pratica scolastica, senza voler attribuire a tale quadro alcun significato normativo o teorico in senso proprio.

In modo grossolano, si può dire che una disciplina scolastica viene vista *almeno* nei termini dei suoi *contenuti* e del suo *linguaggio*, nel senso che solitamente l’insegnamento si preoccupa – come minimo – di curare l’apprendimento di queste componenti.

Questo riferimento, per quanto limitato, è sufficiente per i nostri scopi; si deve solo precisare che i contenuti e il linguaggio sono aspetti cruciali ma non esaustivi di una disciplina, la quale presenta almeno un ulteriore livello d’organizzazione epistemica, che include il metodo di ricerca, le strategie euristiche ecc. Ri-descriveremo queste due componenti con i costrutti del ‘canone’ e della ‘notazione’: il canone concerne i contenuti culturali della disciplina, mentre la notazione riguarda il suo linguaggio; vista alla loro luce, una disciplina appare come uno specifico *dominio simbolico-culturale*, riconducibile al sistema simbolico adoperato e alle opere culturali storicamente prodotte attraverso il suo uso.

Analizziamo alla luce di questi concetti la questione degli effetti formativi complessivi di lungo termine di cui si occupa una pedagogia del curriculum. Iniziamo dal canone.

In ambito formativo, in concetto di ‘canone’ indica i contenuti scelti dall’istituzione scolastica per il loro riconosciuto valore culturale. Per l’ambito umanistico può trattarsi di un elenco di autori ed opere letterarie; per quello scientifico di una lista di teorie o modelli.¹¹

⁹ Questo per Dewey era il principio cardinale della teoria della formazione scolastica; vedi, per esempio, J. DEWEY, *Le fonti di una scienza dell’educazione* (1929), Firenze, La Nuova Italia, 1996, p. 45.

¹⁰ In questo caso, il “lungo periodo” non è riferito ai tempi storici ma a quelli formativi: grosso modo un ciclo scolastico.

¹¹ Il concetto di ‘canone’ è stato originariamente elaborato per l’ambito letterario; una sua estensione fondata agli altri saperi richiede considerazioni che non possiamo qui sviluppare; la generalizzazione di cui ci serviamo va perciò considerata di comodo.

Relativamente all'ambito letterario, Harold Bloom¹² ha osservato che il canone è reso indispensabile dalla scarsa disponibilità di tempo che abbiamo per leggere (e dalla brevità della formazione scolastica, si può aggiungere); di fronte alla massa di autori e di opere compiere scelte è indispensabile.

Il discorso sul canone può essere esteso all'assetto del sistema dei saperi che forma il curricolo; a questo proposito si potrebbe parlare di canone di secondo ordine, ma qui useremo l'espressione 'canone curricolare', per distinguerlo dal 'canone disciplinare' (che concerne un singolo sapere). Il canone curricolare definisce il sistema dei saperi scolastici, che è necessariamente circoscritto dalla limitatezza del tempo-scuola. A questo livello logico, per evitare una visione frammentaria, si ragiona per assi culturali, anziché per singoli saperi. Per 'asse culturale' intendiamo un'aggregazione di discipline affini o tra loro imparentate. Ragionare in questi termini consente di accedere ad un ordine di considerazioni che dalla prospettiva delle singole discipline tende a sfuggire. Un esempio illuminante di ciò è rappresentato dalla riflessione di Gramsci. Come si è visto, riflettendo su una formazione capace di promuovere una società democratica, Gramsci individua due fondamentali *assi culturali*: l'asse tecnico-scientifico e quello storico-umanistico (senza il quale si diventa solo specialisti di una professione). L'interconnessione di tali assi, nell'arco del percorso scolastico, dovrebbe favorire la formazione non solo del lavoratore, ma anche del cittadino dello stato democratico.¹³ Senza l'uno o l'altro si avrebbe una formazione unilaterale: meramente professionale o etico-politica. Pertanto, ponendosi nella prospettiva del canone curricolare, questo studioso giunge a formulare un'ipotesi dell'assetto formativo dei saperi scolastici, in una forma tale da risultare inaccessibile a quanti si limitano a difendere l'importanza di quella o quell'altra particolare disciplina.

In ogni caso, si deve precisare che se il canone porta a sottolineare il ruolo formativo dei saperi alti, questo non si deve tradurre in una demonizzazione formativa dei saperi bassi, di marca territoriale ed antropologica. La gerarchizzazione tra cultura alta e cultura bassa, e la delegittimazione formativa di quest'ultima non pagano: producono una frattura tra i giovani e la scuola. Il problema non è quello di squalificare la cultura giovanile, portando inevitabilmente a forme di disaffezione scolastica, ma aprire l'esperienza dei giovani anche alle forme alte della cultura. Il canone culturale, cioè, non dovrebbe essere

Sul canone in ambito musicale si vedano inoltre *La storia della musica: prospettive del secolo XXI*, Atti del convegno internazionale di Studi (Bologna, 17-18 novembre 2000), «Il Saggiatore musicale», VIII/1, 2001; M. GIANI, *Canone retrogrado*, in *Educazione musicale e Formazione*, a cura di G. La Face Bianconi e F. Frabboni, Milano, FrancoAngeli, 2008, pp. 200-209; ID., *“Ma mère l'Oye” e le disavventure del Canone musicale*, questa rivista, questo numero, pp. 51-61.

¹² H. BLOOM, *Il canone occidentale*, Milano, Bompiani, 1996.

¹³ A. GRAMSCI, *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Roma, Editori Riuniti, 2000.

appannaggio di una casta di spiriti eletti, ma diventare patrimonio di tutti i cittadini (ognuno dovrebbe poter imparare ad apprezzare Dante, Michelangelo e Beethoven).¹⁴ Questo è uno dei punti cruciali di una formazione veramente democratica.

Veniamo adesso alla seconda componente: la notazione. In senso stretto, una *notazione* è un sistema di simboli di secondo ordine, che si riferisce cioè non direttamente ad oggetti, ma a simboli di primo ordine. Una notazione adotta un sistema di scrittura: la scrittura linguistica, quella matematica, quella musicale ecc. (le parole scritte stanno per quelle orali, e così via). Un aspetto importante dell'istruzione è costituito dal conseguimento della padronanza dei sistemi notazionali della cultura. Nel breve termine, tale padronanza è un requisito cruciale per l'accesso al canone di un dato campo culturale, dato che le opere che fanno parte di esso sono codificate entro una data notazione.¹⁵

Ci si deve adesso chiedere qual è l'effetto di lungo termine della pratica entro i vari sistemi di notazioni. La risposta è che, a lungo andare, tale pratica porta alla strutturazione di abiti mentali specifici per dominio simbolico. Si tratta, approssimativamente, delle *formae mentis* descritte da Gardner:¹⁶ dell'acquisizione di forme d'intelligenza legate ai vari campi del sapere (intelligenza linguistica, musicale, matematica ecc.). Una forma d'intelligenza specifica per dominio si può descrivere come abilità entro uno specifico *medium* o sistema simbolico,¹⁷ e consiste sia nella capacità di trascrivere l'esperienza secondo tale sistema simbolico, sia nella sicura padronanza delle manipolazioni della sua notazione. Questi abiti mentali possono essere il prodotto più duraturo della formazione scolastica, la componente meno soggetta a decadimento, e possono condizionare in maniera rilevante il futuro dell'individuo. Basta pensare alle diverse conseguenze di una *forma mentis* fortemente polarizzata su un certo sistema simbolico, o al contrario sviluppata in senso maggiormente versatile.

¹⁴ Sulla questione segnaliamo anche G. LA FACE BIANCONI, *Musica e cultura a scuola*, «Il Saggiatore musicale», X/1, 2003, pp. 119-123; P. SOMIGLI, *Sistema formativo integrato e educazione musicale: alcune proposte per la scuola*, «Riforma & Didattica tra Formazione e Ricerca», XI, n. 1, gennaio-febbraio 2007, pp. 29-34; ID., *L'educazione musicale nelle "Indicazioni per il curriculum": tra esperienza, produzione, ascolto*, questa rivista, II, 2012, pp. 79-84.

¹⁵ Sulla notazione cfr. anche B. VERTECCHI - R. POZZI, *L'apporto della lettura e della scrittura musicale alla costruzione del repertorio dei simboli*, in *Educazione musicale e Formazione* cit., pp. 289-301.

¹⁶ H. GARDNER, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987.

¹⁷ D. R. OLSON, *Linguaggi, media e processi educativi*, Torino, Loescher, 1979.