

Tra i carboni di san Lorenzo e la penna dell'agnolo Gabriello

Intorno alle funzioni della biblioteca nell'istruzione secondaria superiore, nell'età delle riforme virtuali e della dequalificazione reale degli studi

Franco Minonzio
Liceo scientifico "B. Grassi"
Lecco
fminonz@tin.it

Una quindicina di anni fa, accogliendo l'invito dell'Editrice Bibliografica che sollecitava la redazione di un nuovo strumento pensato esplicitamente per l'organizzazione e la gestione delle biblioteche scolastiche, scrissi un manuale, che poi non pubblicai. Insegnante di liceo, da qualche anno mi oc-

cupavo con autentica passione di tale terreno di indagine biblioteconomica su questa rivista e altre, tra le quali "Sfogliolibro", allora bimestrale autonomo. A quel manuale avevo lavorato a lungo, non senza accanimento, ma mi era lievitato tra le mani, con mia crescente insoddisfazione, un libro inutile.

Non appena ebbi finito di scriverlo, decisi che non l'avrei pubblicato, nella consapevolezza che, così come era stato concepito, non avrebbe potuto essere emendato. Il manuale conteneva senza dubbio tutto quello che, ragionevolmente, un bibliotecario scolastico avrebbe dovuto sapere per una gestione consapevole del fondo che gli era stato affidato. Esso configurava una macchina teorica, definita astrattamente nei rapporti ideali tra gli elementi che la rendevano un sistema. A fianco di questo compito di biblioteconomia, una sezione che non avrebbe potuto essere se non scialbamente esemplificatoria, nella quale però avrei dovuto tentare (o fingere) di convogliare una decina d'anni di esperienze di coordinamento della ricerca condotta insieme ai miei studenti.¹ Le mie ragioni di scontentezza erano molteplici. La prima era che mi vedevo un poco nei panni di quel generale il quale, secondo la felice battuta di Girolamo Vitelli,² non aveva mai, né lui né il suo prode esercito, combattuto (circostanza tutt'altro che infrequente per gli italici geni), ma che ammoniva i suoi soldati a essere moderati nella vittoria. Fuor di similitudine, come docente ero sicuramente legittimato a scrivere sui lavori di ricerca condotti con i miei



studenti, ma mi inquietava il fatto di non avere ancora compiuto, fino a significativi punti d'approdo, l'esperienza di indagine scientifica che, giovane studioso, andavo conducendo parallelamente all'insegnamento: un'esperienza di indagine in senso proprio ed eminente, che sola avrebbe potuto costituire l'orizzonte problematico dal quale, nella scuola, trarrebbe – a mio giudizio – prospettiva e legittimazione il ricercare in comune. Non sono mai riuscito a pensare la ricerca nella secondaria superiore come mera replica del già noto, come ripercorrimiento di una traiettoria già esplicita nei suoi esiti, e che, eventualmente, tale non sarebbe solamente per gli studenti, sì che si tratterebbe in realtà di una simulazione didattica resa possibile solo dal carattere nuovo (per loro) e sperimentale (per loro) di quello che studiano. A parer mio, l'oggetto della ricerca, l'aspetto da porre sul vetrino, può essere circoscritto, o infimo, a piacere, ma dev'essere, entro i suoi limiti, inedito, e non si può prefigurare dove si andrà. Può darsi che, dopo, ci si avveda che altri vi sono già arrivati: ma, insisto, dopo. Se vi è stato, negli anni, un elemento di continuità della ricerca condotta in comune con i miei studenti, esso è consistito principalmente nello scoprire problemi inavvertiti, o nel formulare con franchezza interrogativi ai quali non eravamo in grado di dare una risposta, e nel riflettervi sopra. E poiché non mi è mai parso sensato differenziare qualitativamente la ricerca di ciò che io non conosco, dalla ricerca di quello che i miei studenti non sanno, e semmai l'alterità di piano, questa sì ineludibile, si fonda sulla consapevolezza da parte dell'insegnante delle logiche e delle tecniche, della forma della tradizione e dei suoi inganni, era intuitivo – ma me ne resi conto solo scrivendo il libro – che fino a quando la mia

attività di studioso non mi avesse consentito qualche sostanziosa conquista di metodo entro le linee di ricerca in quegli anni attivate, in particolare nell'ambito della scienza antica e rinascimentale, non avrebbe avuto ai miei occhi alcun significato proporre come esemplare qualcosa del quale io non avessi direttamente sperimentato la validità. D'altro canto non vi era nulla, nella pur scrupolosa delineazione della macchina-biblioteca, che non potesse essere dedotto agevolmente da una qualsiasi trattazione biblioteconomica di carattere generale. A che scopo replicare, a un minore grado di dominanza specialistica, ciò che si poteva trovare egregiamente altrove? Il libro che avrei voluto scrivere (il solo che avrei dovuto) avrebbe potuto essere unicamente una ragionata elaborazione – non paradigmatica, ma forse proprio per questo di qualche utilità anche per altri – della mia esperienza, della mia pratica di studioso non meno che della ricerca in comune con i miei studenti. E questo libro non era quello che mi ero ritrovato tra le mani. Non ho mai avuto tanta decisione nello scartare un lavoro concluso, anche se – me ne resi conto in seguito – questo mi è costato qualcosa sul piano dei rapporti umani.

Devo dire, col senno del poi, che non pubblicare quel libro è stata per me una piccola fortuna. Due anni dopo, la informatizzazione di massa, l'irruzione di Internet, la accessibilità – ad opera di quel colossale, frammentario, caleidoscopico spazzaturaio dall'aspetto tal mudico³ che è la rete delle reti – di tutte le possibilità di incrocio e connessione, l'emergere di una figura di studente che non puoi “tener buono”, sul piano informativo, con l'illusione che il modesto fondo del tuo istituto sia la biblioteca di Babele in sedicesimo: insomma, due soli anni più tardi, tutto que-

sto – anche non volendo condividere l'enfatizzazione acritica circa l'ingresso nella scuola delle “nuove tecnologie” – avrebbe travolto il meglio intenzionato dei libretti *ad usum delphinorum*, illustrativi di ciò che è (o che era) da approntarsi in una biblioteca scolastica. Anche sul piano personale, poi, devo ammettere, fu una fortuna, perché avervi rinunciato mi costrinse – se non altro per dare un senso al prezzo pagato alla coerenza – a far prendere la via della pubblicazione a lavori che mi scottavano (o avrebbero dovuto scottarmi) tra le mani: cosa che in una discreta misura, sia pure con una lentezza della quale porto intera responsabilità, è avvenuta negli anni a seguire.

Ma vi era un'altra ragione di scontentezza, e questa aveva rapporto solo in parte con il modo in cui era scritto il mio libro: o anche con questo, ma più in generale con il modo, tuttora non intermesso, in cui, dentro e fuori il mondo dell'istruzione, si parlava e si scriveva della funzione culturale della scuola, rispetto alla quale si giocava, e si gioca, il significato e il ruolo di una biblioteca di istituto nella secondaria superiore. La mia insoddisfazione era indirizzata verso una retorica allora (o poco prima) nascente, eppure invasiva e già devastante, che si traduceva in una vulgata contesta di mitologizzanti concrezioni, frutto di un eclettismo di avvilente aridità e dal quale cito alcuni senza pretesa alcuna di completezza: la mistica della programmazione curricolare, la teologia delle unità didattiche, ma anche la fenice inafferrabile – se non a bassa densità concettuale – della interdisciplinarietà/multidisciplinarietà, e l'idea – anapodittica, *of course* – di una scuola *student-centered* e *project based*, fino ad approdare ai feticci che ci sono oggi più familiari della multimedialità e dell'interattività: in ogni caso un uso della pa-

rola preordinato a cloroformizzarne il senso di realtà, facendo scomparire i contenuti del sapere nell'atto stesso in cui tematizzava il primato della dimensione metodologica.⁴ Era l'onda lunga, la cui remota origine risaliva da noi agli anni Settanta, di una pedagogia – a essere clementi – ipertrofica rispetto agli esiti prodotti, assai modesti, ma che non si sarebbe arrestata lì. Non posso discutere qui i limiti di validità razionale di ogni singolo elemento teorico, ma intendo riferirmi alla – ormai assolutamente provata – illusorietà paralizzante, senza presa sulla realtà, del sistema concettuale così atteggiato, che prevedibilmente doveva lasciare tracce corpose anche nei *Piani di studio* della Commissione Brocca (1991-1992), il più organico tentativo allora compiuto di ripensare ai contenuti dell'istruzione secondaria.

Ma il linguaggio era solo uno sgradevole connotato esteriore. In realtà era in atto una tendenza alla trasformazione della scuola in Italia, motivata con il ritardo italiano rispetto all'evoluzione del sistema scolastico in altre nazioni occidentali, ma tradottasi nello smantellamento dei residui – liceali ma non solo – di una tradizione, in più di un caso di alto livello, paradossalmente preservati fino ad allora proprio dall'inerzia del sistema politico, per ricalcare tardivamente la via intrapresa, con esiti fallimentari, dall'istruzione secondaria di altri paesi, ad esempio dagli Stati Uniti. Tale tendenza, che si sarebbe intrecciata nel successivo decennio (1991-2001) con due sedicenti “riforme” della secondaria superiore presuntamente finalizzate a governarla, si connotava per una ipocrita condiscendenza verso i modelli suggeriti dalla vita esterna e verso gli schemi correnti della comunicazione di massa, per una mancanza di senso critico visibile già nell'accecamento tecnologico, per l'attacco ai contenuti –

soprattutto quelli nei quali si compendia l'intelligenza della tradizione scientifica e filosofica – dell'insegnamento liceale, attacco pudicamente ribattezzato, nella “riforma” avviata nel 1997, “alleggerimento dei contenuti disciplinari”,⁵ ma che da tempo era stato anticipato da abborracciati tentativi ministeriali di abolizione disciplinare,⁶ non disgiunti da cervelotiche fughe in avanti, come cortina fumogena contro le accuse di dequalificazione degli studi.⁷

Del resto, a rendere diffidenti verso questa “restrizione delle competenze” giustificata con l'aderenza al nuovo come valore essenziale, bastava l'entusiasmo di colleghi non esattamente di ampie letture, ma abilissimi ad accaparrarsi gli incarichi retribuiti che il “nuovo”, logicamente, comportava.⁸ A rendere certi del suo carattere fallimentare sarebbe invece occorso, negli anni seguenti, lo scadimento progressivo delle condizioni di dignità culturale del nostro lavoro di insegnanti.

Il punto d'approdo del processo, come è noto, doveva essere – e sarà, in assenza di un'azione culturalmente incisiva che lo contrasti – una nozione di scuola “modello impresa”, omologa alla rarefazione di saperi in atto nel “villaggio globale”, ed è già subentrata un'idea di “autonomia” dell'istituzione scolastica di matrice economico-amministrativa, tra patetiche sublimazioni (il preside-*manager*) e un'eutrofizzazione delle funzioni burocratico-vaniloquenti: una scuola che consegna la sua aspirazione alla concorrenza a mediocri pratiche di autopromozione, in un gioco di simulata competizione con istituti dello stesso sistema pubblico, tendente ad abbattere ogni complessità che faccia ombra al soddisfacimento dell'utente, dello studente/cliente. E così non sembrano allarmistiche le voci che hanno via via denunciato quanto il

movimento complessivo di questi fattori si configurasse come un surrettizio slittamento verso la privatizzazione (Ferroni), come il tentativo di realizzare un modello di “scuola per consumatori” (Russo), come un panaziendalismo che annulla i margini di autonomia dell'attività conoscitiva (La Penna), tratti dei quali la cosiddetta “riforma Moratti” è il convinto (non so quanto internamente coerente) svolgimento, una riforma virtuale nella sua estenuata e balbettante processualità, ma certo uno svolgimento anticipato dai governi precedenti, in buona misura poiché i suoi capisaldi culturali coincidono con punti di vista largamente condivisi tra le differenti forze politiche. Devo riconoscere che a indignarmi fu allora la pretesa che quella progressiva “restrizione delle competenze” fosse razionale, quando invece era nutrita di ovvietà mediatiche, di cattive astrazioni non verificate e viziate di circolarità, di convenzioni morte, di rituali scenografici, nel divisamento immaginario di studenti quali non sono mai esistiti. Scrivere dell'istituzione bibliotecaria nella scuola prescindendo da tutto ciò, evitando di fare i conti con la sgradevole obiettività di ciò che si era avviata a diventare l'istruzione, non mi interessava in alcun modo.⁹ Piuttosto, meglio astenersi dal pubblicare, e così ho fatto. Devo aggiungere che poi, negli anni, quando nessuno più si aspettava da me quel libro, mi è divenuto sempre più chiaro che cosa esso avrebbe dovuto essere, e un poco – come per scommessa con me stesso – vi ho lavorato: non è da escludere che, prima o poi, divenga qualcosa. E, come abitualmente in questi casi, ho continuato a seguire – a debita distanza – quanto nel corso degli anni è stato pubblicato in biblioteconomia sul tema, che non mi ha particolarmente commosso, perlomeno rispetto

all'idea di libro di cui io sentivo, e sento, la necessità, e le ragioni appariranno chiare – spero – da quanto vengo a dire.

Vi sono alcune domande che, forse erroneamente, ritengo essenziali, domande alle quali allora mi preclusi la possibilità di rispondere, ma che oggi si ripresentano in tutta la loro ruvida consistenza. Ignoro se da altri punti di osservazione se ne abbia una percezione così netta, ma nell'istruzione secondaria superiore, agli occhi di chi vi lavora e si pone ancora qualche interrogativo, hanno la consistenza di un macigno.

Se nella scuola inerzialmente si attenuano le difese intellettuali (tra le quali non figura l'anatema, ma neppure gabellare per complessità il mescolato mediatico) contro una subcultura dominata da modelli consumistici, pubblicitari, televisivi, se essa inclina ad accettare senza discuterla una soggettività giovanile che “afferma la propria volontà di essere così com'è, il proprio rifiuto di farsi modificare dai saperi scolastici, di confrontarsi con l'alterità che essi possono rappresentare”,¹⁰ se tra gli insegnanti si fa strada stancamente, con tutte le implicazioni che ciò comporta, l'idea di occupare non una “cattedra” ma un “più anodino posto di lavoro”, per usare la recente formulazione di un ex consulente ministeriale soavemente “cerchiobotista” tra le due sedicenti “riforme”, riducendosi dunque la scuola – tendenzialmente, al di là di una varia fenomenologia – a qualcosa di molto simile a un luogo di socializzazione, nei fatti subalterno alle forme del consumo culturale corrente: se tutto questo sta veramente avvenendo, se è in parte veramente avvenuto, non è il caso di chiedersi innanzitutto, come prolegomeni a ogni futura metafisica sull'argomento, se resti per la biblioteca uno spazio, non museografico e non consolatorio, di

qualche rilievo culturale entro l'istruzione secondaria superiore?

Qualunque sia l'opinione sull'una e sull'altra cosiddetta “riforma” della scuola – personalmente credo che la loro incidenza, quanto a durature trasformazioni strutturali, eguagli gli effetti delle reliquie di frate Cipolla – è difficilmente contestabile che né l'una né l'altra siano state e siano qualcosa di diverso da una presa d'atto (e dalla sanzione della necessità) di una rarefazione dei saperi disciplinari, a partire dallo smantellamento di quegli elementi concettuali che, entro le diverse discipline, non sono riducibili a mera tecnica, e che presuppongono coscienza storica e rifiuto pregiudiziale dell'adozione di un “pensiero unico”. Non è il caso di chiedersi se tale riduzione delle competenze abbia già avuto effetti, e quali, e quali ancora ne avrà, sull'utilizzo didattico della biblioteca nell'istruzione superiore (peraltro una struttura, la biblioteca, che nell'istruzione italiana già in passato, in una temperie diversa, non riuscì a trovare un ruolo)? Non è il caso di chiedersi se, rispetto alla biblioteca, insistere a pensare astrattamente, in termini di funzione teorica e dunque svincolati dai processi storici in atto, gli elementi in gioco nella realtà della trasmissione culturale (docenti/studenti; biblioteca/bibliotecario) non sia un involontario denegare sgradevoli, non volute, in fondo prevedibili, evidenze negative? Come quel marito che deve (e non può non) pensare virtuosa la consorte, pena la perdita della agognata serenità coniugale.

Ancora. La riduzione dei fondi a bilancio statale per l'istruzione e la ricerca scientifica è un fatto, come è un fatto che, anche nelle più gravose restrizioni, i fondi non mancano mai veramente del tutto: certo non mancano per alimentare vecchi e nuovi favoritismi, condi-

zione che la sedicente autonomia degli istituti accentua, sì da umiliare le più urgenti necessità, le più logiche soluzioni dei problemi: tutti lo sanno, il resto sono chiacchiere. Dopo l'assordante enfaticizzazione del ruolo delle nuove tecnologie nella scuola, su quali linee di sviluppo potranno muovere le biblioteche, investite da tagli che in genere non indignano nessuno, in una congiuntura che costringe a inaudite economie perfino nell'acquisto dei libri?

Ancora. Alle nuove forme dell'acculturazione in chiave tecnologica si è data risposta, nei fatti, disegnando un'intersezione funzionale tra la biblioteca e la mediateca. A una considerazione non feticistica dell'impatto didattico della tecnologia, non impongono forse le circostanze di interrogarsi se il mutamento del mezzo, se il cambiamento del supporto potranno bastare a rendere l'istituzione bibliotecaria adeguata a un vero e proprio conflitto di modelli culturali quale si riflette nell'istruzione (perché di questo si tratta, e non solo, peraltro, nella secondaria superiore), oppure se occorrerà uno sforzo tenace e severo per farle assumere una identità culturale che contrasti, in forme che possono e devono essere teoricamente diversissime, questa “fuga dal pensare”, nella quale parole come “verità” e “ricerca” perdono già buona parte del loro significato?

E in considerazione di quella acquiescenza istituzionale, di cui si è detto, alle immediate forme della acculturazione giovanile, acquiescenza che, con stolido autoinganno, “vorrebbe sembrare una vera apertura a una ‘comprensione’ del mondo dei giovani” mentre lo è solo “ai modelli, alle forme, alle richieste più subalterne, già dettate dalle subculture mediatiche”,¹¹ cosa mai potrà essere una seria valorizzazione della biblioteca se non un deliberato, programmatico an-

dare *controcorrente*, predisponendo opportunità di intersezione non episodica e non occasionale tra l'essere individuale e collettivo degli studenti e quell'*altro* culturale e sociale del quale il tritume mediatico vorrebbe impedire ch'essi percepissero perfino l'esistenza? Una funzione, dunque, non remissiva, che un mero "servizio", disponibile a richiesta, per definizione "vuoto", non assolverebbe mai.

Insomma: molte energie sono state spese per ritagliare alla biblioteca una funzione nell'istruzione, sulla base del presupposto che tale funzione potesse essere disegnata e percorsa indipendentemente da dove vada la scuola. Io sono, al contrario, convinto che prevalendo l'orientamento attuale della scuola, alla biblioteca competerà un ruolo marginale, illusoristico e in fondo patetico. A meno, appunto, che la biblioteca cessi d'essere (e di proporsi al più di essere) uno strumento presuntamente neutro, di semplice servizio, e assuma i caratteri di una struttura che rivendica, essenzialmente e come qualcosa di connaturato alla sua identità, il ruolo di una istruzione critica, dai risvolti razionali, laici e civili. Spero che tutto ciò che sono venuto dicendo non mi valga l'ascrizione di diritto alla schiera stantia degli "apocalittici".¹² È evidente, perlomeno a chi scrive, che reagire oggi contro i guasti della cultura di massa non ha più niente a che vedere con le posizioni "apocalittiche" degli anni Sessanta e Settanta. Allora il timore di una omologazione era in larga parte proiezione di suggestioni francofortesi, contessute, sovente, di utopia negativa orwelliana; oggi – più visibilmente in Italia che altrove – la potenza di fuoco della sub-cultura mediatica, ossessivamente stereotipata, disegna un profilo di utente-tipo la cui incultura, credulità e passività hanno



Foto S. Negri

implicazioni pericolosamente antidemocratiche.

Non intendo con questo negare il rilievo di alcuni dati normativi che, seppur recepiti e generalizzati con qualche lentezza, hanno innovato la tradizionale collocazione della biblioteca nell'istruzione secondaria superiore. Innanzitutto sul piano legislativo, due provvedimenti di segno incontestabilmente costruttivo quali la O.M. del 10 agosto 1989 n. 282, che ha introdotto la figura del coordinatore dei servizi di biblioteca, e la C.M. del 27 marzo 1995 n. 105, che ha introdotto il *Piano nazionale di educazione alla lettura*, ove si è identifi-

cata la promozione della lettura come uno dei principali obiettivi della scuola. Sovente accade, tuttavia, che la legislazione sia in controtendenza rispetto agli orientamenti reali in atto nella società, perché essa è frutto di tardivo, o comunque contrastato, adeguamento a istanze rimaste a lungo senza risposta, sì che – quando alla fine di un tormentato processo interviene il mutamento giuridico – le esigenze culturali entro le quali aveva preso corpo quell'istanza appaiono per più di un aspetto diversamente dislocate. La positività degli strumenti legislativi resta, ma è tramontata la fiducia

che bastino a corrispondere ai bisogni per la soddisfazione dei quali sono sortiti.

Del pari in controtendenza rispetto a quella passività che il processo di “restrizione delle competenze” in atto presuppone, parrebbe la recente attivazione (2002) presso le università di Padova, Tuscia e Bari, di tre *Master per le Biblioteche scolastiche*, mentre perfino il varo (2001) del fascicolo annuale “Biblioteche scolastiche” mostra sullo sfondo una consapevolezza nuova e l’aspirazione a una specificità di dibattito sconosciute in passato. È fuori dubbio che l’insieme di questi fattori configura un orizzonte di concretezza che segna la fuoriuscita della problematica dalla dimensione della singola esperienza e del patetico auspicio.

Tuttavia, mi permetto di insistere, quelle domande, riferite a un quadro in movimento, non paiono eludibili, e mi azzardo a credere che formularle qui possa essere di qualche utilità, innanzitutto come correttivo di un ottimismo senza fondamento. Esse tuttavia non esauriscono l’insieme delle aree critiche: esattamente come non si può pensare al ruolo dell’istruzione bibliotecaria nella scuola nei termini di un oggetto statico, in un improbabile assetto di quiete, ignorando le torsioni che i processi in atto determinano sui nodi essenziali delle questioni, così non si può espungere dal quadro l’azione di alcune costanti culturali interne al mondo dell’istruzione, che determinano la lettura del ruolo della biblioteca e la stessa ricezione delle sollecitazioni legislative. Sbaglia chi pone l’accento esclusivamente sull’incidenza nella scuola di fattori esterni, come se dentro di essa vi fossero energie sempre positive e creative, a fatica trattenute, e bastasse la rimozione di fattori presuntamente ostruttivi per vederle operanti. Naturalmente le cose non stanno così, e se tuttora si in-



Foto A. Caruggi

dugia da più parti su una concezione “strumentalistica” dell’istituzione bibliotecaria nella scuola, ciò avviene anche perché non sempre si possiede una chiara ed elevata consapevolezza dell’incidenza di quei fattori “interni”.

Qui intendo affrontarne brevemente due: alcuni aspetti del rapporto tra cultura e didattica che influiscono su quello che è stato definito “tramonto dell’educazione”, in tutto sostituita dalla istruzione e dalla tecnologia degli apprendimenti strumentali, e in secondo luogo l’attardamento epistemologico della scuola italiana, cui si accompagna la speculare identificazione dell’innovazione con la prassi tecnico-operativa.

Per farlo mi avvarrò, come utile termine di riscontro, di un libro uscito alcuni anni or sono, *La biblioteca promossa* di Sandra Tassi.¹³ L’autrice, attiva da tempo sul fronte dell’educazione alla lettura, è docente bibliotecaria presso il Liceo “San Carlo” di Modena, circostanza già in sé qualificante: troppa gente che nulla sa di scuola ne ha scritto in riferimento alle biblioteche, non tanto rivendicando quel diritto a giudicare che pertie-

ne a una prospettiva esterna, il cui esercizio sarebbe non solo legittimo ma anzi fortemente stimolante, bensì affettando di parlare dall’interno, e in realtà adottando la vulgata più corriva e superficiale di un mondo, quello dell’istruzione, ove non difettano conformismi. Non tutto mi ha convinto in questo libro,¹⁴ forse eccessivamente ambizioso, forse bisognoso di una diversa organizzazione, ma un insieme di ragioni lo distaccano dal panorama editoriale in tema di rapporti tra biblioteche e istruzione, e ne fanno un contributo alla chiarezza e uno stimolo alla riflessione. Il volume disegna una traiettoria che muove dalla legittimazione giuridica (cap. I) di una rinnovata didattica della biblioteca, dalla legislazione, cui si accennava, in materia di biblioteche nell’istruzione secondaria superiore, soprattutto centrata sull’introduzione della figura del coordinatore dei servizi della biblioteca (O.M. 10 agosto 1989 n. 282) e sull’introduzione (C.M. 27 marzo 1995 n.105) del *Piano nazionale di educazione alla lettura*, alla sua legittimazione pedagogica (cap. II) attraverso un sintetico sistema di riferimento

teorico che muove dalle posizioni del razionalismo critico sviluppate da Giovanni Maria Bertin, per accedere poi alle implicazioni didattiche (cap. III), con esclusivo riferimento alla didattica dell'italiano ("le *condizioni di possibilità* di una didattica dell'educazione letteraria"), ove il punto di osservazione oscilla – anche se non è ovviamente la stessa cosa – dalla delineazione storica degli indirizzi di critica letteraria della seconda metà del Novecento, alle deduzioni in chiave di proposta del cosiddetto *modulo binario di educazione alla lettura*, per spingersi poi (cap. IV) alla ricognizione dell'itinerario di un'esperienza effettivamente attivata, mentre l'ultimo capitolo (V) approda, a dispetto del numero di pagine piuttosto contenuto (p. 101-115), a quelle che l'autrice designa come

condizioni di possibilità di una trasformazione pedagogica della biblioteca scolastica come centro di ricerca attraverso l'esame critico degli ostacoli che ne rendono problematica la realizzazione, individuati in una cultura epistemologica, tuttora dominante nella scuola, attardata su posizioni dogmatiche e, quindi, indisponibili alla ricerca, nonché in una didattica programmatica di stampo docimologico, che confina nel residuale la soggettività degli studenti, i moti della loro affettività, le curiosità delle loro intelligenze.¹⁵

Scopo dichiarato del volume è

di illustrare – sia pure in forme di estrema sintesi – come il *bibliotecario scolastico* può giungere ad inserirsi attivamente nel processo in atto di rinnovamento dell'insegnamento letterario nel biennio della scuola secondaria di secondo grado, nella duplice veste di *documentarista* dei processi innovativi e di *agente di cambiamento* in un settore particolarmente insidioso qual è quello dell'educazione alla

lettura, e di esplicitare le 'condizioni di possibilità' della conversione pedagogica della biblioteca scolastica come centro di ricerca di tutta la scuola.¹⁶

Ciò tuttavia, sembra una formulazione della traiettoria del libro per più versi riduttiva rispetto all'insieme delle questioni che sono in gioco, se è vero che la "conversione pedagogica" della biblioteca scolastica non potrà consistere solo nell'"assunzione di compiti di documentazione dell'innovazione didattica", perché la funzione di documentarista difficilmente determinerà il mutamento di funzione del bibliotecario in quella di agente di cambiamento.

Sullo sfondo, in ogni caso, l'idea che nell'istruzione secondaria sia interessante non la biblioteca in quanto collezione di oggetti, o insieme di strumenti di acculturazione e aggiornamento, ma in quanto luogo di rapporti: tra pedagogia e didattica, tra la dimensione della lettura e quella della ricerca, tra teoria della didattica modulare ed esperienza. Scartate sia la metodica di riprodurre l'andamento di un'esperienza di ricerca nel suo farsi (prevedibilmente, un percorso contorto) sia quella di sistematizzare, con un procedere a ritroso, un insieme di fatti già acclarati (la coerenza "logica" avrebbe occultato le vie spurie attraverso le quali l'esperienza si è sviluppata), Tassi ha scelto una traiettoria ulteriore: presentare l'esito dell'elaborazione, costituito da un "*modello didattico*", introdotto in via sperimentale in un liceo classico (e successivamente esteso a scuole di diverso indirizzo), volto a promuovere negli studenti il *piacere della lettura*.¹⁷ Definito come *modulo binario*, perché prevede il ruolo attivo del bibliotecario scolastico che interviene come docente accanto al docente di lettere in un comune lavoro educativo, esso – al di là del-

le singole acquisizioni didattiche e disciplinari – ha consentito all'autrice, per retroazione, di mostrare pressoché dal vivo un'esperienza complessa, "che contempla, in origine, la *conversione pedagogica* della biblioteca scolastica attraverso l'assunzione di compiti di *documentazione dell'innovazione didattica*, e che giunge, infine, a modificare la figura dell'operatore bibliotecario assegnandogli un ruolo di agente di cambiamento in campo educativo".¹⁸

Ma se queste sono le linee portanti del volume, altro è ciò che del volume mi interessa in questa sede, e a quest'altro appartengono alcune diagnosi che esplorano le ragioni dell'esaurirsi del valore culturale della didattica. In primo luogo, con drastica semplificazione, si potrebbe dire che Sandra Tassi le identifica, sulla scorta delle analisi di Riccardo Massa,¹⁹ nell'illusoria sostituzione della pedagogia – di cui s'è frettolosamente sancita la morte – con la didattica (illusorio rimpiazzo, perché la caduta di un'idea generale degli scopi della trasmissione culturale travolge e trascina con sé anche la eventualmente più agguerrita metodica dei modi della trasmissione culturale) e più in generale nel "tramonto dell'educazione, in tutto sostituita dalla istruzione e dalla tecnologia degli apprendimenti strumentali".²⁰ Intendiamoci sull'idea stessa di "tramonto dell'educazione": probabilmente nessuno – perlomeno, non io – lamenterà mai la scomparsa di un modello di scuola autoritaria, invasiva, fondata sul mancato riconoscimento della soggettività dello studente, e dunque sul mancato rispetto della sua persona. Altro tuttavia è il rifiuto di questo modello, altro è aderire a una fittizia neutralità, un deserto relazionale dove, nel formale rispetto della distinzione dei ruoli, si percepisce, spesso e denso, il disinteresse per la totalità

della persona, a beneficio della maschera socialmente irreprensibile che si vuole siede nel banco.

Da tutti verificabile è il corollario che Tassi ne trae,²¹ da cui risulta come “la didattica docimologica si è rivelata una trappola, col ritorno al nozionismo e la riduzione del dialogo educativo”, disegnando un universo “autistico”, assordato fin dai livelli della formazione di base da un ridondante appello a entità quantificabili – dalla “programmazione” (di istituto, di classe, individuale), agli “obiettivi” (iniziali, intermedi, finali), alle “verifiche” e alle prove “oggettive” – nelle quali non v’è traccia di attenzione per le persone reali, in carne e ossa, insegnanti non meno che studenti, delle loro ansie vere e delle loro reali attese.

In tale didattica, infatti, è come se la garanzia di scientificità e di valore coincidesse, in quanto tale, con la meccanica scansione di modi, tempi, finalità, verifiche; ed è come se l’eclissi del qualitativo, che tale frantumazione comporta, si ritenesse comunque compensata dal saper indicare sempre, in ogni punto del processo, dove ci si trovi. Insomma, sarebbe un poco come se si sostituisse un viaggio, e l’alone di aspettative – forse irrealistiche ma incomparabilmente suggestive – che esso sa irradiare, con un percorso di *orienteeering* nei giardinetti sotto casa.

È evidente la connessione del “tramonto dell’educazione” con il sotto-utilizzo e il mancato impiego della biblioteca. Io devo volere fortemente la crescita autonoma della consapevolezza culturale di uno studente per spingerlo ad attraversare, nella virtuale serie di incroci che la biblioteca rende possibili, un universo di testi e di ragioni che forse non mi appartengono, o non mi appartengono tutti: testi e ragioni i quali forse lo porteranno lontano dalla sfera di conoscenze che io rappresento e che gli ho mediato, e

forse finiranno per rivelargli quanto sia condizionata, e dunque limitata, quella cultura dalla quale lui, insieme con me, è partito.

Ho sempre pensato che alla base dell’utilizzo, quando va bene, riduttivo della biblioteca nel mondo dell’istruzione vi fosse in fondo l’inconscia paura di molti insegnanti a far gettare agli studenti uno sguardo oltre il muro: detto meno montalianamente, a far percepire il suono di altre campane.

Il problema è se l’orizzonte del senso comune, come avveniva in passato, assegni alla tensione educativa il valore di un comportamento non solo plausibile ma anche auspicabile, un’idea limite, tuttavia capace di irradiare pratiche culturalmente “virtuose”, sì che quanto meno rimanga nell’insegnante un’imbarazzata riluttanza a precludere aperture esterne a quanti gli sono affidati; oppure se, nel “tramonto dell’educazione”, l’orizzonte del senso comune abbia completamente soppiantato quell’idea, sostituendola con la secca e fredda anatomia di un set determinato di informazioni, anatomia dalla quale è rigorosamente espunto ogni interrogarsi sul *significato* (in accezione non spiritualistica, ma sul terreno rigorosamente storico e culturale).

È una tendenza empirica che ho direttamente verificato: sarà un caso, ma gli insegnanti più limitati culturalmente che io abbia conosciuto sono copiosamente attestati tra quelli che hanno fatta propria, nella forma integrale e dunque acritica, tale metodica, magari coprendone le magagne col cerone della modularità. Inutile aggiungere che quanti hanno fatta propria integralmente quella metodica sono quegli stessi che non fanno in alcun modo ricorso alla biblioteca, perché in tale segmentazione della trasmissione culturale non v’è più posto per problemi, ma solo per dati.

Vorrei chiarire: non è in gioco una

improbabile, ridicola, polarità “improvvisazione *versus* programmazione” (anche se è così che i “programmatori” abitualmente la presentano), ma l’oggettiva collisione tra didattica curricolare e l’idea, sgradita a molti, che insegnare sia ancora e precipuamente un lavoro culturale. Ma i limiti costitutivi di questa pedagogia del curricolo non consistono solo (o non tanto) nel suo essere “vuota”, nella sua infedeltà rispetto allo scopo di mediare saperi:

Introdotta in nome di una superiore razionalizzazione del lavoro scolastico volta al fine di rendere effettivo il diritto allo studio, sottoposta a controllo e arricchita dialetticamente da procedure di recupero e sostegno, la pedagogia curricolare – divenuta di fatto almeno da noi pedagogia “ufficiale” di tutta la scuola – si è via via risolta in didatticismo, nel rituale delle sue programmazioni disciplinari e dei suoi protocolli di verifica oggettiva. E, soprattutto, si è risolta in una pedagogia dei contenuti, una pedagogia freddissima, sostenuta da logiche psicologiche di derivazione comportamentista e cognitivista, disattenta, fino ad ignorarla, rispetto alla soggettività degli alunni: scuola dell’insegnamento già nel corso elementare e per tutta la scuola dell’obbligo, scuola del libro di testo, del sapere formalizzato, dello studio libresco: perché domina sovrana (e ancora una volta anche nella scuola dell’obbligo, e senza risparmiare del tutto la scuola dell’infanzia, popolata da bambini “logici”, attivi e “competenti”) la logica dell’unità didattica, del frammento di contenuto elevato a simbolo di rigore e di efficienza.²²

Parole che sottoscrivo interamente, e che occorrerebbe poi non dimenticare quando si pensa a un uso didattico della biblioteca come prosecuzione lineare dell’insegnamento “ordinario”, il quale però è tale – sovente – da collidere con

qualunque logica estranea alla “unità didattica”.

Una modernità scenografica: antico vizio italico che fa sì che questa didattica, sfrondata degli orpelli, altro non sia che una forma sofisticata – aggravandone i difetti, ma rigettandone i vantaggi – della didattica tradizionale: ciò che maliziosamente potrebbe spiegare le ragioni del suo largo successo presso gli insegnanti.²³ A una modernità scenografica, le biblioteche sono necessarie solo come luogo di virtuale convalida del *già detto*:

Se ieri, nella scuola dei programmi, istituiti sulle rigidità di discipline rese dogmatiche dal loro ancoraggio all’universalità del metodo o alla metafisica, la biblioteca scolastica non poteva che assumere la configurazione di un repertorio documentario, quasi un “museo” del già fatto e del già conosciuto, obsoleta in ogni caso nonostante i suoi repertori bibliografici *on line*, nella scuola di oggi, della programmazione e del rituale docimologico, la biblioteca non può che configurarsi come un enorme “esercziario”, simile a quelli costruiti dai cultori delle *procedure mastery*.²⁴

Io non posso seguire qui l’autrice nel valutare l’aspetto dell’educazione alla lettura (ciò presupporrebbe, come le esemplificazioni del volume dimostrano, una lunga pratica nel biennio della secondaria superiore, che non mi appartiene), e del resto i miei interessi sono orientati piuttosto verso la funzione della ricerca.²⁵ V’è però un punto sul quale, sia pur per accenni, le mie esperienze dirette mi portano a una più diretta verifica delle esemplificazioni addotte da Sandra Tassi. Per le cose dette sopra, resto convinto che – pur scontando tutti i mutamenti d’ordine antropologico, linguistico, sociale tra la scuola odierna e quella che appartiene alla nostra memoria – oggi la secondaria superiore soffra non tanto di attar-

damento culturale rispetto alle nuove esigenze di cui le giovani generazioni sono portatrici, quanto piuttosto di una vulgata culturale di basso livello, che condivide con la “società inglobante”. Ogni giorno ci si avvede che il testo di un poeta che sa parlare alla coscienza, l’ordito razionale della pagina di un filosofo dal pensiero penetrante, se proposti con essenzialità e competenza, parlano – magneticamente – alle intelligenze. Quello che “non funziona” nella dimensione culturale della scuola è la medesima cosa che non funziona nella più generale trasmissione culturale, la sua riduzione a una chiassosa mescolanza nella quale tutto è in ogni cosa, e ogni cosa si ritrova in altro: e dunque tutto, in spregio della vecchia, cara, logica aristotelica, è se stesso ma anche un’altra cosa. Occorrerebbe proporre più cultura, non stemperare quella che c’è, più qualità della cultura, non una dilatazione della misura quantitativa, e anche gli strumenti di lavoro non dovrebbero essere scelti sulla base della relativa facilità, come se la minor densità specialistica fosse un criterio. Un solo esempio può bastare a chiarire il punto. Quando Sandra Tassi propone, sulla scorta di Romano Luperini,²⁶ l’idea della classe come “comunità ermeneutica”, aggancia l’argomento al terreno disciplinare che nel libro è più ricorrente, la didattica della letteratura italiana. Ora, tale proposta assegna una formula ambiziosa a una pratica di insegnamento fortunatamente più diffusa di quanto non si ritenga, nella quale la classe opera da *équipe* di lavoro, con norme e

obiettivi condivisi, fondata su di una sfida intellettuale. Sembra tuttavia difficile praticare questa via muovendo dai criteri che l’autrice mostra di usare nel valutare alcuni strumenti di lavoro. Saggiando, ad esempio, la proficuità didattica di uno dei più largamente adottati manuali di letteratura italiana, che è stato storicamente veicolo di innovazione e un accettabile piano di convergenza da diverse prospettive disciplinari, *Il materiale e l’immaginario* di Ceserani-De Federicis,²⁷ Tassi formula osservazioni critiche del tutto legittime ma che contrastano, a parer mio, con l’indulgenza che, nelle medesime pagine, ella mostra verso strumenti di lavoro decisamente più modesti:

Gli autori del manuale [...] sanno certamente il fatto loro: dimostrano, con la scelta ordinatrice della materia per temi, di volere liquidare una volta per sempre lo storicismo vecchio e nuovo; e, poi, lasciano intendere di aver frequentato in profondità il sapere antropologico e di conoscere assai bene le



Foto L. Guindani

lezioni delle *Annales* e dello strutturalismo letterario. Qui però non facciamo discussione di cultura (storica, sociologica, politica, letteraria, artistica ecc.), ma di didattica: e quel che ci sembra chiaro è che nel manuale è stato dimenticato lo studente, che ha una pelle antropologica sua propria, indurita forse dal bombardamento elettronico dei moderni mezzi di comunicazione di massa, ma che conosce rapporti con il mondo dell'immaginario molto più diretti e assai meno complicati; e che può essere accostato alla lettura e ai libri letterari, ma non senza una certa gradualità e misura.²⁸

Anche se – intendo bene – l'ipotizzare un mutamento del ruolo di bibliotecario scolastico in quello di educatore-bibliotecario implica l'adozione, da parte degli insegnanti titolari della disciplina, di una strumentazione meno complessa e specialistica, decisamente inaccettabile mi pare contrapporre – come fa Tassi – questo manuale e le pur sensate osservazioni di Guido Armellini,²⁹ riferite peraltro a manuali di impostazione ben diversa:

Il problema è eminentemente didattico, e verte sul fatto che anche questo modello [*scil.* costituito da tre manuali: Petronio, Salinari-Ricci, Asor Rosa],³⁰ confermando la tradizionale identificazione tra studio della letteratura e studio del racconto storico-letterario, tende fatalmente a tradursi nell'apprendimento di una serie di *informazioni*, sia pure più attuali e sostanziose di quelle tradizionali; e non nell'attivazione di autonome competenze di lettura. Anche in questi manuali infatti il carattere enciclopedico della trattazione rischia continuamente di prevaricare il rapporto diretto con i testi, i quali, anziché costituire il punto di partenza per un lavoro induttivo da parte degli studenti, si riducono a riprova e conferma a posteriori di nozioni già apprese nel quadro di un'esposizione storica preordinata. Analoga

considerazione vale per il problema della gradualità didattica, eluso e ignorato dall'assunzione dell'ordine cronologico come unico criterio di distribuzione sequenziale della materia.

Chiedo: “lavoro induttivo” come sanzione dell'improponibilità di qualsiasi prospettiva generale, e dunque come strumento per gestire una ritirata culturale, oppure come una delle modalità di prova di categorie che saranno pure “preordinate”, ma che possono e devono essere saggiate nella loro validità? Le categorie possono essere possedute in modo irriflesso o dominate storicamente e razionalmente. Potendo scegliere, preferisco senza esitazioni questo secondo corno del dilemma.

Ma non sono solo le implicanze del “tramonto dell'educazione” a interessarmi qui. Un secondo tema è, se possibile, ancora più vitale: anche su di esso non posso in questa sede esprimere nulla più che qualche generalissima notazione. È il tema dell'attardamento epistemologico della scuola italiana, e l'identificazione speculare dell'innovazione con la prassi tecnologica, quando non con le forme più viete, e con le applicazioni più pedestri e alienanti dell'informatica. Nell'aver richiamato l'attenzione in forme decise su questo punto, mi pare consistere uno dei meriti del libro, e non meno nel porre sotto accusa l'epistemologia dominante nella scuola, non in astratto, ma concretamente riferita all'utilizzazione delle strutture bibliotecarie. Le osservazioni di Sandra Tassi che seguono, per esser ovvie, non per questo sono meno vere:

Ci portiamo così al cospetto di una questione che non è di semplice tecnica didattica, ma che è culturale in sommo grado, difficile da affrontare e ancor più da superare, perché non richiede unicamente l'intervento riflessivo di una ragione attrezzata con gli strumenti del-

la modernità, ma ha sede nella comune vita di scuola, dove peraltro sembra celarsi fino a rendersi quasi invisibile. Ai più la biblioteca appare ancor oggi come un sistema organizzato dei risultati delle scienze, quasi una *Summa* dei saperi disciplinari cui ci si rivolge per trovare “conferma” e/o documentazione di ciò che è già noto, che la scuola già possiede in proprio nei suoi manuali e che quotidianamente trasmette nelle lezioni che imparte agli allievi. Il fatto è che continua a sussistere un'epistemologia superata, ma profondamente radicata nel costume didattico e metodologico dei docenti: una epistemologia che conserva vivissima la distinzione tra “scienze della natura” e “scienze dell'uomo” e che pur le accomuna in una percezione cristallizzata dei loro contenuti, fino a farle convergere su una comune posizione dogmatica. Viene da dire che le posizioni sono ancora in larga misura quelle del Novecento, allorché le scienze della natura affidavano la validità dei loro assunti al metodo sperimentale e alla oggettività di riscontri quantitativi rigorosamente misurabili, e le scienze dell'uomo ancoravano le loro asserzioni alla metafisica (la storia alla filosofia della storia, la pedagogia alla filosofia dell'educazione, il diritto alla filosofia del diritto, la letteratura all'estetica di derivazione filosofica). Ora, è evidente che all'interno di una concezione delle scienze del tipo indicato, il trattamento dell'informazione scientifica non può che essere di tipo trasmissivo: e questo significa – tradotto in termini didattici – primato del libro di testo e della lezione; e, per il tema che qui ci interessa, una concezione della biblioteca scolastica nei termini di un “repertorio di dati”, una sorta di enciclopedia di un sapere già codificato e dal significato univoco. Il nodo da sciogliere è qui, in questa visione delle scienze attardata su posizioni inconciliabili con una pedagogia aperta agli interessi degli alunni e alla ricerca. Le cose nella scuola vanno in un certo modo (e cioè continuano a funzionare come per

la cattiva volontà dei docenti o per effetto di un qualche oscuro meccanismo malefico di tipo ideologico e sociologico, ma perché non è cambiata la cultura della scuola, perché la scuola continua ad ignorare la rivoluzione epistemologica che si è verificata nel corso del Novecento, o più semplicemente perché continua a vivere in un universo che è solo suo, separata dal mondo ed ignara delle trasformazioni che lo percorrono. Occorre prendere atto che nell'universo delle scienze della natura è venuto meno "il Metodo", per l'incrinarsi della sua unicità totalizzante, della sua logica induttiva e delle sue verifiche definitive, sostituito da modelli di tipo deduttivo, che affidano la loro validità al processo di falsificazione dei loro assunti teorici; e che nelle scienze dell'uomo sono caduti tutti i sostegni metafisici, lasciando posto ad una concezione della scienza ampiamente liberalizzata e sostanzialmente ricondotta al processo stesso della ricerca. I dati delle scienze, dunque, di tutte le scienze, non dispongono più, come per il passato, di un significato univoco, permanente e di estensione universale, in quanto emergono dalla ricerca e alla ricerca sono continuamente ricondotti, in un processo assai mobile ed a differenti direzioni, che è il processo stesso del pensiero scientifico [...] Se ora ci chiediamo quale significato ha la rivoluzione epistemologica di cui abbiamo detto ai fini del nostro discorso, quello che sembra emergere con assoluta chiarezza è che l'epistemologia ampiamente liberalizzata che ci consegna la cultura scientifica contemporanea chiama la scuola ad un ripensamento radicale della propria funzione culturale, perché ne mette in gioco quell'elemento di stabilità che le ha sempre consentito di reggere alle pressioni innovative che le giungevano dalle scienze dell'educazione, della pedagogia e della psicologia. Sul piano epistemologico la scuola si vede messi in discussione i contenuti che essa è chiamata a trasmettere, in quanto si tratta di contenuti immersi in un

processo di ricerca e di falsificazione, per cui diviene anacronistica ogni metodologia trasmissiva e dogmatica. L'oggetto di apprendimento si è fatto problematico, instabile, sfaccettato, sfugge ad una presa diretta e richiede una pluralità di approcci, condotti quasi sempre da differenti angoli visuali. Di qui l'istanza, che sembra indifferibile, di un mutamento radicale nella strategia della comunicazione culturale. L'attività della scuola – in quanto attività culturale in funzione formativa – è chiamata ad assumere la forma "scientifica" che connota gli stessi dati che è chiamata a trasmettere, e dunque deve porsi come attività di ricerca, in cui il momento metodologico non è meno importante del contenuto.³¹

La lunga citazione coglie a parer mio nel segno, anche se nell'ultima frase affiora un metodologismo con il quale non mi è facile concordare. La sostanza del ragionamento è però chiara e ben connessa alla precedente critica alla pedagogia del curriculum. Non v'è problematicità quando la trasmissione del sapere "media" i dati, i punti d'approdo, ma non le condizioni di validità degli enunciati. Denunciare tale sapere a-problematico non significa sostituire un sapere definito con un "mezzo sapere" posto sotto il segno dell'incertezza, ma sostituire un sapere presuntuoso e inconsapevole dei suoi limiti di validità, con un sapere il cui portatore rinuncia a ogni residuale assolutezza. A un contenuto non v'è problematicità se la partizione della materia da "mediare" segue non una logica interna dell'argomento, ma si dispone secondo una secca suddivisione in unità didattiche, finalizzate solo a una più agevole assimilazione. Ed è qui, nella necessità di restituire alla trasmissione del sapere una consapevolezza epistemologica all'altezza degli attuali livelli di elaborazione del sapere scientifico, che si avverte drammaticamente

l'urgenza di avere nella scuola più cultura, più possibilità di confronto, più libera scelta e spregiudicata interrelazione tra le fonti: non in spregio dei reali, e spesso deprecabilmente aleatori, livelli e strumenti di comprensione posseduti dagli studenti, ma per l'ovvia considerazione che una cultura capace di mediare oggi il senso razionale della tradizione, una cultura magari anche più appassionatamente argomentata e difesa da quanti dovrebbero farlo, è l'unico serio argine – capace di raccogliere tra gli studenti esiti impensati – alla dequalificazione degli studi che ha tanti padri, e tanti interessati. Certo è qui che si apre uno spazio per la biblioteca, il cui impiego culturalmente coerente sarebbe una implicita sconfessione di qualsiasi modello aziendalistico. In una scuola-azienda, una biblioteca è un non senso: basta un compatto palchetto di manuali tecnici.

Su questo punto, però, occorre spingere l'analisi oltre quanto afferma Tassi, perché l'arretratezza epistemologica non è connaturata alla scuola italiana in quanto tale, né a una scuola che pure, come quella italiana, abbia alle spalle decenni di ricorrenti inclinazioni verso una cattiva retorica: nasce e si sviluppa a certe condizioni, che sono sì legislative, ma che discendono anche dagli orientamenti prevalenti nelle forze intellettuali. In altre parole, mi sembra doveroso riaffermare che, nella scuola secondaria italiana, e soprattutto in quella superiore, si è smantellata – sistematicamente, pervicacemente, non senza il concorso di molti – una cultura scientifica (fino a giungere allo *score* poco invidiabile rivelato dalle graduatorie internazionali), piuttosto che limitarsi a dire che ci si avvale di una epistemologia arretrata. Del resto di quale epistemologia si potrebbe parlare quando, in un empito di compiaciuta iconoclastia, Roberto

Maragliano, uno degli ispiratori del progetto di “riforma Berlinguer” del 1997 (nonché presidente dei cosiddetti 40 saggi), si è abbandonato alla (mai smentita) formulazione:

Il videogioco è la più grande rivoluzione epistemologica di questo secolo. Ti dà una scioltezza, una densità, una percezione delle situazioni e delle operazioni che puoi fare al loro interno che permette di esaltare dimensioni dell'intelligenza e dello stare al mondo finora sacrificate dalla cultura astratta?³²

Il passo, un gioiellino nel suo genere, è discusso da Lucio Russo e, prima ancora, da Giulio Ferroni, il quale vi ha aggiunto un felice tocco di *humour*.³³

Dato che il Maragliano è stato no-

minato coordinatore di una commissione ministeriale per la discussione di quel progetto di riforma, di cui non fa parte nessun “italianista”, può essere interessante citare anche la battuta successiva, con cui egli stesso si rivolge a chi lo intervista: “Lei preferisce che un pilota d'aereo abbia fatto videogiochi o che abbia letto la *Divina Commedia*”; al che, *tout se tient*.

E che non si trattasse di una *boutade*, o di una sciocchezza dal sen fuggita, è stato chiarito da Lucio Russo in riferimento al ruolo riservato alla dimostrazione matematica dalle tendenze culturali riflesse nella riforma del 1997: la disgregazione del metodo ipotetico deduttivo in nome di un eclettismo che evita scelte nette, nel quale si deve peraltro identificare il frutto della cosiddetta “matematica prati-

ca” che, dalla scuola dell'obbligo, sostituisce – *exempli gratia* – i segmenti con i bastoncini, insinuando *a parvis* negli studenti il convincimento dell'inutilità degli enti teorici.³⁴ Ma qui si sfonda veramente una porta aperta: e se quella “riforma” era fondata sulla restrizione delle competenze,³⁵ la successiva “riforma” Moratti ne costituisce il coronamento, innanzitutto varando un insieme di misure, finanziarie e relative all'utilizzazione del personale, che semplicemente ignora la dimensione qualitativa dell'insegnamento nella scuola pubblica.

Avviandomi a concludere, vorrei dire che, osservando il problema dalla prospettiva delle biblioteche, la situazione appare, se non critica, certo pesante. Abbiamo tuttavia una difesa, ed è il non arretra-



Foto F. Provinzano

re di fronte alla lezione, amara, ma vera e necessaria, che ci consegna un'osservazione impietosa dell'attuale realtà dell'istruzione. Non di sole materie nobili è impastata la scuola: non mancano le meno nobili, e perfino le ignobili, e ciò a prescindere dal segno, regressivo o meno, delle riforme, vere o presunte. E le biblioteche possono essere uno spazio innovativo, aperto alle esigenze di un insegnamento che contrasti con la dequalificazione degli studi, oppure luoghi dove la polvere del tempo è scenario di lavori "socialmente inutili". Anni or sono pubblicai su questa stessa rivista un articolo sulla funzione del catalogo per soggetti in una biblioteca scolastica,³⁶ articolo che svolgeva una riflessione generale (riferita ad alcune aree del lavoro italianistico dell'insegnamento liceale) assumendo a spunto come *non* dovesse essere approntato un catalogo alfabetico per soggetti proprio nella biblioteca dell'istituto nel quale insegnavo, e insegno tuttora. Da allora la gestione del prestito è stata informatizzata, ma il catalogo per soggetti è stato meramente travasato – non senza un discreto esborso per l'istituto – dal cartaceo al digitale, con tutti gli errori concettuali e di informazione di base che in quella sede avevo indicato, al più scarnificando gli pseudo-soggetti antecedenti in una direzione meno bizzarra, ma non per questo più esatta. Non giova ad alcuno accreditare l'idea che, nell'istruzione secondaria, queste – e altre come queste – siano condizioni marginali.

Note

¹ Mi permetto di segnalare qui l'unica esperienza, condotta a inizio di carriera (1984-1986), di cui diedi comunicazione: FRANCO MINONZIO, *Un gruppo di ricerca archeologica nella secondaria superiore*, "Rivista Archeologica del-

l'Antica Provincia e Diocesi di Como", (1987), 169, p. 329-355.

² GIROLAMO VITELLI, *Filologia classica... e romantica*, Firenze, Le Monnier, 1962, p. 108, opportunamente ripresa da LUCIANO CANFORA, *Nota* a PAUL MAAS, *Critica del testo*, traduzione di Nello Martinelli, presentazione di Giorgio Pasquali, Firenze, Le Monnier, 1972³, p. 71.

³ L'accostamento è il cardine del libro di JONATHAN ROSEN, *Il Talmud e Internet. Un viaggio tra mondi*, traduzione di Silvia Maglioni, Torino, Einaudi, 2001, ad esempio p. 16-17.

⁴ GIULIO FERRONI, *La scuola sospesa. Istruzione, cultura e illusioni della riforma*, Torino, Einaudi, 1997, p. 67-144. Il libro di Ferroni è forse la più organica, ma non certo unica, replica che, dal mondo della scuola, abbia espresso una dura, argomentata, opposizione polemica allo snaturamento della scuola in impresa implicito nella cosiddetta "riforma Berlinguer": si vedano ad esempio, tra i lavori che occorrerà di citare, LUCIO RUSSO, *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?*, Milano, Feltrinelli, 2000²; ANTONIO LA PENNA, *Sulla scuola*, Roma-Bari, Laterza, 1999; MASSIMO BONTEMPELLI, *L'agonia della scuola italiana, a fortiori*, che sia prossima una nuova messe di contributi critici all'indirizzo della cosiddetta "riforma Moratti", che della nozione di scuola-azienda svolge ancora più esplicitamente tutte le implicazioni.

⁵ GIULIO FERRONI, *La scuola sospesa*, cit., p. 129.

⁶ FRANCO MINONZIO, *La ragione, la storia, un romanzo. Considerazioni (forse) attuali per Manzoni*, "Sfogliolibro", 2 (1989), 5, p. 48-52, contro la proposta, allora ventilata, poi rientrata, di abolizione dell'obbligatorietà di lettura de *I Promessi Sposi* dal biennio della secondaria superiore.

⁷ Id., *Il crepuscolo di un titolo, ovvero l'incerta dimensione bibliografica di un tema letterario di maturità*, "Il Bibliotecario", (1993), 35, p. 115-123, a proposito di un titolo letterario dato quell'anno alla prima prova scritta dell'esame di maturità, pretenzioso e insieme molto ignorante, in tutti i sensi.

⁸ LUCIO RUSSO, *Segmenti e bastoncini*, cit., p. 55 e p. 69-87. È molto esatto,

ma anche foriero di un riso amaro, quanto osserva RUSSO, *ibidem*, p. 136, nota 14, sulle "basi materiali" di certe entusiastiche adesioni tra taluni insegnanti, ancorché – mi pare – minoritarie nella categoria, all'attivismo burocratico che fungeva e funge da cornice alla riforma aziendalistica della scuola: "Dopo la bocciatura del 'quizzone', sembra che si sia deciso di realizzare la differenziazione retributiva tra gli insegnanti sulla base degli incarichi loro affidati dagli organismi assembleari delle singole scuole. Si tratterebbe di un metodo efficace per far emergere gli insegnanti più abili nell'accaparrarsi incarichi e denaro, selezionando così i 'quadri intermedi' adatti alla gestione periferica del nuovo sistema. Gli insegnanti con interessi culturali (che potrebbero intralciare la trasformazione in senso aziendalista delle scuole) sarebbero utilmente penalizzati ed emarginati, perché si tratta quasi sempre di persone che non hanno il tempo per organizzare complesse strategie contro i colleghi". Sono i pretoriani della cooptazione all'impegno retribuito ("solicitato risponde/ senza chiamare, e grida 'T' mi sobbarco!"): ossimori viventi, attualizzano l'italica propensione a sbarcare il lunario, ad esempio inventando corsi – dall'immane *imprimatur* regionale – di nessuna utilità salvo per chi li organizza, o sdoppiando "funzioni obiettivo" senza che del beneficio si avveda alcuno, salvo chi li sdoppia e chi li occupa. Ma diversamente dagli *sciucià*, che pagano di persona con il rischioso cimento del marciapiede, la loro creatività si svolge al riparo di intralazzi straccioni, eppur sfrontati: ostentano scartoffiesca intangibilità, protestano intemera- to disinteresse.

⁹ Chi voglia, e *contrario*, averne immediatamente una forte percezione, legga di FABRIZIO ONOFRI, *Registro di classe*, Torino, Einaudi, 1999.

¹⁰ GIULIO FERRONI, *La scuola sospesa*, cit., p. 131.

¹¹ *Ibidem*, p. 133.

¹² La fortuna della coppia di concetti in opposizione polare, apocalittici *versus* integrati, rimonta – come è noto – all'omonimo e ormai remoto volume di UMBERTO ECO, *Apocalittici e integrati*, Milano, Bompiani, 1964. Un impie-

go creativo, ma non privo di efficacia, di tale coppia, applicata al “problema didattico” dell’interpretazione della “cultura giovanile” in GUIDO ARPELLINI, *Come e perché insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria*, Bologna, Zanichelli, 1987, p. 51-54.

¹³ SANDRA TASSI, *La lettura promossa. Pedagogia e didattica della lettura e della ricerca in biblioteca*, Milano, Unicopli, 2000, p. 9-125.

¹⁴ Le osservazioni che avanzo nel testo al lavoro di Sandra Tassi non devono essere intese come una sorta di cripto-recensione. Semmai può essere utile raccogliere qui alcuni punti sui quali si potrebbe, a mio parere, approfondire la riflessione in altra sede: a) la biblioteca nell’istruzione secondaria superiore non è finalizzata a un solo (o privilegiato) ambito disciplinare. Da qualche parte si deve pur partire nella proposta, ma occorre molta cautela nel dichiarare l’estensibilità ad altre aree di queste analisi, principalmente fondate sull’educazione alla lettura nell’insegnamento dell’italiano; b) tutt’altro che impropria è la ricerca di una fondazione teorico-pedagogica dell’utilizzo della biblioteca scolastica, che peraltro Tassi formula con passione e competenza, ma quello che qui viene chiamato “la connotazione pedagogica della biblioteca scolastica” (p. 26-28) mi pare sia frutto dell’acostamento di motivi obiettivamente eterogenei: dal – forse esagerato – rischio di collisione tecnologia/psicologia nella mente degli studenti (“c’è il rischio che la tecnologia [scil. l’accesso in rete alle fonti bibliografiche] giunga a cozzare con la psicologia, specialmente con la psicologia degli studenti, portati a pensare che – se determinati libri non trovano accoglienza presso la ‘loro’ scuola – ciò è dovuto al fatto che i valori culturali di cui essi sono portatori non rientrano tra le aspettative che la scuola nutre nei loro confronti”, p. 27, alla determinazione della biblioteca come “centro di documentazione”; c) avverto uno iato tra i cieli della pedagogia e la terra della didattica: sia nel senso che avrei collocato meglio il tema della crisi della didattica tradizionale e la denuncia delle inadeguatezze della didattica modulare a ridosso dell’illu-

strazione della pedagogia di Giovanni Maria Bertin, sia nel senso che si è scelto la didattica dell’italiano, pur non essendovi ragione di principio per privilegiarne una rispetto alle altre; d) tra l’illustrazione delle didattiche dell’italiano (p. 37-43) e l’illustrazione della didattica modulare (p. 43-50) si incunea un interrogativo circa gli spazi per l’educazione alla lettura (“quale ruolo possono giocare la biblioteca scolastica e l’attività del docente bibliotecario? È utopico oppure è opportuno (e persino necessario) che il bibliotecario scolastico possa rivedere il proprio ruolo in quello di educatore-bibliotecario?”), interrogativo che in tale collocazione mi pare avere scarso significato, e che peraltro interrompe la sequenza concettuale rispetto a quanto precede, centrata sugli indirizzi della critica letteraria; e) personalmente avvertirei la necessità di tracciare meglio e più marcatamente la differenza, che sussiste ed è forte nella secondaria superiore, tra la biblioteca intesa come centro di documentazione e la biblioteca intesa come – sia pur embrionale e con le distinzioni che ho tentato di avanzare nel testo – centro di ricerca.

¹⁵ SANDRA TASSI, *La lettura promossa*, cit., p. 14.

¹⁶ *Ibidem*, p. 13. Inutile dire che circoscrivere la portata propositiva del volume al “rinnovamento dell’insegnamento letterario nel biennio della scuola secondaria di secondo grado”, se per un verso è una onesta e franca ammissione dei confini entro i quali si è tenuta l’esperienza alla base del lavoro, per l’altro limita il valore generale della proposta metodologica, pur senza intaccare gli aspetti più stimolanti della parte, per così dire, diagnostica.

¹⁷ *Ibidem*, p. 13-14.

¹⁸ *Ibidem*.

¹⁹ RICCARDO MASSA, *Cambiare la scuola*, Roma-Bari, Laterza, 1997.

²⁰ SANDRA TASSI, *La lettura promossa*, cit., p. 23.

²¹ *Ibidem*, nota 1.

²² *Ibidem*, p. 112-113.

²³ *Ibidem*, p. 114: “Occorre concludere che quella che ci viene proposta nei termini della avanguardia, in verità altro non è che una forma altamente sofisticata della didattica tradiziona-

le, della didattica di sempre. Non è improbabile che siano da cercare proprio qui le ragioni del suo successo presso gli insegnanti: in fondo si è trattato di aggiornare un poco il vocabolario professionale per poi continuare come si è sempre fatto”.

²⁴ *Ibidem*, p. 113.

²⁵ Questo mi spinge a dire che, in vari punti del libro, si avverte la necessità di un più esplicito chiarimento delle differenze tra concepire la biblioteca scolastica come centro di documentazione e concepirla invece come centro di ricerca (vedi *supra*, nota 14).

²⁶ ROMANO LUPERINI, *La riforma della scuola e l’insegnamento della letteratura*, Lecce, Lupetti – Piero Manni, 1998, p. 15, citato in SANDRA TASSI, *La lettura promossa*, cit., p. 60.

²⁷ REMO CESARANI – LIDIA DE FEDERICIS, *Il materiale e l’immaginario*, Torino, Loescher, 1980, 10 volumi (poi riedito variamente, in 5 volumi, con mutamenti di organizzazione interna e di articolazione delle parti).

²⁸ SANDRA TASSI, *La lettura promossa*, cit. p. 41.

²⁹ GUIDO ARPELLINI, *Come e perché insegnare letteratura*, cit., p. 25.

³⁰ I manuali discussi da Armellini sono, rispettivamente: GIUSEPPE PETRONIO, *L’attività letteraria in Italia: storia della letteratura*, Palermo, Palumbo, 1964; CARLO SALINARI – CARLO RICCI, *Storia della letteratura italiana: con antologia degli scrittori e dei critici*, Roma-Bari, Laterza, 1969; ALBERTO ASOR ROSA, *Sintesi di storia della letteratura italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.

³¹ SANDRA TASSI, *La lettura promossa*, cit., p. 107-109.

³² ROBERTO MARAGLIANO, *La scuola ora si metta in gioco*, intervista siglata L.D.M., “l’Unità”, 5 febbraio 1997.

³³ LUCIO RUSSO, *Segmenti e bastoncini*, cit., p. 90; GIULIO FERRONI, *La scuola sospesa*, cit., p. 98, nota 14.

³⁴ LUCIO RUSSO, *Segmenti e bastoncini*, cit., p. 29-32.

³⁵ *Ibidem*, in particolare p. 88-101.

³⁶ FRANCO MINONZIO, *Cattivi soggetti. Struttura della ricerca e adeguatezza delle tecniche di reperimento dell’informazione bibliografica nelle biblioteche scolastiche*, “Biblioteche oggi”, 7 (1989), 4, p. 67-88.