



## Liber scriptus

Roberto Maragliano (già Università degli Studi di Roma Tre)

Era dramma, o almeno così sembrava. Invece s'è rivelato tragedia. Potrei affermarlo per tante delle realtà che stiamo vivendo nell'attuale frangente, dalla pandemia alla guerra in Ucraina, senza dimenticare la situazione politica italiana o quella europea, e pure dovendo ammettere che la condizione dell'Occidente tutto non è dissimile, nell'attuale fase di ridefinizione planetaria dei rapporti di potere.

Lo dico qui, invece, a proposito della scuola, problema e tema minimo, di limitato impatto materiale e di relativa incidenza sull'immaginario collettivo, soprattutto se confrontato con gli altri che ho richiamato.

**1.** Ma è proprio su questo confronto tra i diversi ordini di importanze dei problemi che mi preme, inizialmente, sollecitare l'attenzione.

Se pensiamo a covid, guerra in Europa, crisi energetica, attività politica non possiamo non riconoscere che tante cose sono cambiate o stanno cambiando, rispetto al cosiddetto 'mondo di prima' e all'idea che di esso ci eravamo fatti. Indubbiamente siamo stati costretti, dalla realtà stessa, e in pochissimo tempo, a cambiare prospettiva e iniziare a rivedere non solo le nostre proiezioni sul futuro ma anche certi nostri sguardi sul passato. La crisi diventata tragedia ci fa aprire gli occhi e constatare come la linearità dei processi, in cui tanto abbiamo creduto, possa assumere le fattezze di un frutto velenoso generato da una perversa illusione, ossia l'idea che la parte nostra della comune vicenda umana rispondesse, sia pure tra innumerevoli difficoltà e resistenze, a un disegno indelebile di progresso materiale, esistenziale, culturale. Non è così. Non è più così. Fa male ammetterlo. Ma è un male necessario, se vogliamo evitare di farci travolgere dalla nostra insipienza.

E sì che non erano mancati segnali di quel che sarebbe accaduto o stava per accadere, a dimostrazione della fragilità dell'assunto. Basti pensare alla produzione artistica che ha prevalso nel Novecento, non solo la prima metà, e non solo per le élite, e a come essa ci abbia resi partecipi di una costante messa in scena dei temi della catastrofe: partecipi inconsapevoli, o semplici spettatori, però, se poi di fronte a certi avvenimenti inattesi, ad esempio l'attacco alle Torri Gemelle, abbiamo reagito istintivamente pensando che fossero film, dunque non realtà. Quando, invece, avremmo dovuto lavorare a riconoscervi il precipitato di

realtà di un immaginario scomodo ma 'nostro', dunque non 'alieno' o diabolicamente indotto.

Già allora non c'era tempo per stupirci, tanto meno l'abbiamo oggi. Lo choc continuo chiede reazioni, non sospensioni. Nell'infrangere tanti degli schemi cui eravamo affezionati, il principio di realtà di cui siamo attori spinge la nostra ragione ad uscire dal letargo. Non potendo più sorprenderci della nostra sorpresa, dobbiamo reagire impegnandoci a capire cosa è in gioco, in questo frangente, e soprattutto per quanto riguarda la produzione e la ricezione di esperienza e sapere, dobbiamo farlo dentro uno spazio sempre più largo e denso, dove realtà e immaginario sono reciprocamente opachi. Lo sgretolamento dei confini non dovrebbe figurare solo come fenomeno luttuoso, va anche inteso e accolto come un momento liberatorio.

Per il tipo di discorso che propongo qui, e che riguarda l'identità di una scuola da ridefinire alla luce della condizione attuale di crisi/tragedia, occorre che, in primo luogo, ci impegniamo a riconoscere, appunto, la natura mobile del rapporto di interazione e scambio tra immaginazione e realtà. Con una parola alla moda, ma il cui significato vero non può non creare inquietudine, dobbiamo imparare a pensarci dentro il dramma della complessità; o, più crudamente, dentro la condizione di tragedia che essa provoca, per il fatto che questa condizione ci costringe a ridimensionare, e non di poco, il tratto di universalità che eravamo indotti ad attribuire a determinati assunti, la cui validità andrebbe ora associata a casistiche decisamente più limitate e contingenti di quelle consuete. Assieme alla linearità cade insomma anche l'universalità, e l'involucro entro il quale abbiamo custodito concettualizzazioni generali di questo tipo si mostra per quello che è, almeno oggi, ossia una rete a maglie larghe e per di più mobile, non, invece, un tessuto fermo, compatto e rigido.

Date queste premesse, che riguardano il mondo intero dentro il quale la scuola sta, ritengo doveroso proporre di includere nell'elenco degli gli assunti vacillanti, non più protetti da una filosofia condivisa di realtà, anche il tema dell'alfabetismo, uno e forse il più autorevole e indiscusso dei parametri di identificazione del ruolo generale che 'da sempre' attribuiamo alla formazione scolastica.

Allora, a che idea di edificio scolastico dovremmo far riferimento se accettassimo di prendere in considerazione il progressivo sfaldarsi di questo suo fondamento? E, interrogativo ancora più serio: quanto tempo abbiamo per accogliere, elaborare e attuare una simile prospettiva, anticipando la tragedia annunciata da tempo ma non riconosciuta, nemmeno ora che è sotto gli occhi di tutti? Intendo la tragedia caratterizzata dalla presenza di una società descolarizzata, impegnata a trasferire altrove i meccanismi più vitali della riproduzione di sapere, e di una scuola proletarizzata, che dentro un assetto comunitario vocato alla sterilità tende rappresentare il residuo sempre più retorico e fittizio di una perdita aristocrazia esistenziale. Mi chiedo e chiedo con insistenza: quanto tempo abbiamo? Domanda retorica, risposta scontata: pochissimo, forse nemmeno quello.

2. Dal punto di vista di una storia di lungo periodo è impossibile scindere la vicenda della scuola dalla vicenda del libro. Sono dispositivi che nascono assieme e assieme crescono, lungo una storia che copre quasi un millennio, almeno per la nostra parte di mondo, e che li ha visti appoggiarsi l'un l'altro in relazione al comune compito di fissare, riprodurre e trasmettere in modalità sempre più ampie dei quadri definiti di esperienza e di conoscenza. Da manifestazioni di una forma riservata, socialmente e culturalmente controllata di sapere si sono fatti espressioni ma anche agenti di una modalità sempre più inclusiva di cultura e di popolo. Con dei limiti, però, di cui oggi possiamo cogliere appieno il senso. Comunque, all'interno di quella prospettiva è impossibile scindere le sorti che l'innovazione tecnologica ha garantito al libro, con la stampa e la sua diffusione massiccia, dalle vicende di un'idea e di un modello di scuola orientati, anche in forza di quella risorsa materiale e mentale, a riprodursi e ampliarsi in una prospettiva tendenzialmente universale: la stessa che ha conosciuto un fortissimo impulso nell'ultimo secolo, quando le figure di libro e di scuola messe a punto nell'Europa nell'età moderna sono diventate una condizione di identificazione, per l'intero pianeta, del carattere superiore del 'sapere del libro' e del 'sapere della scuola' nonché della loro reciproca dipendenza.

Sbaglieremmo però se di questa storia cogliessimo solo la dimensione materiale e dunque ci limitassimo a riconoscere nel medium libro il primo, fondamentale, irrinunciabile strumento per la crescita della scuola e nel medium scuola il primo, fondamentale, irrinunciabile strumento per il veicolo della risorsa libro. C'è un elemento di concettualizzazione che non va trascurato e che forse al presente ha ancora più forza di quello materiale, in ragione del fatto che col tempo esso è andato iscrivendosi pressoché indelebilmente nelle mentalità e nelle singole menti intellettualizzate, fino a diventare ad un tempo realtà, dover essere e anche inconscio; dunque, fino a saturare l'intero campo dell'elaborazione in fatto di formazione, sia essa di tipo istituzionale o no.

Alludo con questo al nucleo di idee filosofiche (ed epistemologiche) che ruota attorno al rapporto tra oralità e scrittura, un tema su cui si è molto impegnata a suo tempo la cosiddetta 'scuola di Toronto' (Innis, Havelock, McLuhan, Ong, ecc.) e che ha trovato alimento dal succedersi delle diverse fasi di penetrazione del digitale, con la sua sintassi e la sua semantica, dentro le pratiche collettive e individuali di esperienza e conoscenza del mondo. Non a caso la prima di queste fasi, quella del pc come strumento aziendale e di comunicazione personale, si caratterizza per il dominio della scrittura, la seconda, con l'avvento della multimedialità, è segnata dall'oralità, mentre nella terza, segnata dai social, oralità e scrittura assumono e si scambiano vicendevolmente un ruolo secondario. Questo succedersi di fasi può essere inteso anche come perdita progressiva di esclusività e poi di superiorità del paradigma cognitivo centrato sulla forma 'testo' rispetto a quello centrato sulla forma 'rete'.

Se proviamo a proiettare questo schema sui modi di pensare e attuare le funzioni della scuola nel periodo che va dalla fine della seconda guerra mondiale al presente è agevole mostrare quanto essi siano stati tenuti al riparo di questa

problematica, dove il rapporto orale/scritto è dialogico e non gerarchico, e quanto quel modo di pensare e di fare trovasse legittimità nell'assunzione, maturata a conclusione dell'età moderna, in pieno diciannovesimo secolo, che fa dell'alfabetismo il parametro di fondazione e legittimazione del momento riflessivo della cultura, e della stampa (storicamente parlando, il primo mezzo della comunicazione di massa) la tecnologia di riferimento per il suo esercizio. Va riconosciuto che in quello sviluppo verso la collettività delle prerogative originarie, di tipo mentalistico, dell'aristocratica 'società delle lettere' non mancava il riconoscimento del ruolo di altre istanze di esperienza e conoscenza, come quelle connesse all'uso delle immagini, dei suoni, della manualità, del corpo. Ma, in mancanza di strumenti atti a riprodurre i meccanismi di funzionamento, tali istanze erano relegate in aree di riserva, la bottega o il teatro, e messe a carico del lavoro artigianale e dell'intrattenimento, artistico e no, comunque di un uso limitatamente riflessivo del corpo e delle mani.

Nel corso del XIX secolo il modello di cultura di cui sto dicendo trova giustificazione e sanzione nella nascita, in ambito europeo, delle scuole nazionali e nella scelta di attribuirne la gestione agli Stati. La loro precipua ragion d'essere è l'alfabetizzazione. Il secolo successivo, quanto mai travagliato per non pochi aspetti, ma non per questo, mantiene inalterato l'assunto ed anzi lo rinforza estendendone la portata e la presa sociale sia in prospettiva locale e nazionale, sia in prospettiva generale e internazionale. Questa idea di scuola intesa come apparato di formazione di una intellettualità riflessiva e di una testualità stampata vista come risorsa privilegiata e talora esclusiva per la sua attuazione è il terreno su cui si è coltivato e fatto crescere quel modello di intellettuale-libro che ancora oggi, nel pensiero di tanti, rappresenta il prodotto migliore della formazione scolastica e, più in generale, dello strato colto dell'assetto sociale. Così il cerchio si chiude: una scuola riflessiva che dà forma e si alimenta di una cultura riflessiva, veicolo artificiale (ma indotto come naturale) di principi di tipo analitico come ordine, linearità, pertinenza, distinzione, confine, razionalità, stasi, verità. Ne viene che tutto quanto esce da un simile impianto concettuale sopporta, agli occhi di chi lo attua, più o meno consapevolmente, lo stigma dell'ignoranza, dunque della malaeducazione.

Ciò ha impedito di capire per tempo come lo sviluppo dei processi sociali e comunitari crescesse, per ragioni di politica e di economia, anche attraverso altri meccanismi culturali, di diverso impianto logico, in quanto improntati a principi di tipo globale come connessione, integrazione, approssimazione, dinamismo, passione, vitalità e come fossero proprio queste prerogative cognitive a supportare e amplificare la fortuna, conosciuta lungo tutto il Novecento e soprattutto nella seconda metà, dai mezzi della comunicazione sociale centrati sulla riproduzione del suono e delle immagini in movimento. Questi media sono stati perlopiù intesi come veicoli di una 'non cultura' e non come agenti di una 'cultura altra', tutt'al più li si è accettati e usati come risorse con cui semplificare la parte più morbida e disponibile degli assetti collettivi di sapere, quella che, per riprendere una felice intuizione di Walter Benjamin, corrispondevano alle parti dei

libri di testo stampate in caratteri più piccoli. In altri termini, si è creduto di poter affidar loro, al massimo, un compito di divulgazione, e non ci si è chiesti se e come facessero altro e questo altro rivestisse un significato di cultura.

Questo doppio fenomeno, consistente in un compito riconosciuto di istruzione che si affidava alla scuola del libro e una pratica non adeguatamente riconosciuta di educazione che si tollerava venisse esercitata dai media della comunicazione sociale, ha prodotto una condizione per non pochi aspetti schizoide degli assetti ufficiali di cultura (il colto e l'incolto), al punto che tanti dei fenomeni che hanno caratterizzato le svolte nelle sensibilità collettive del secondo novecento (le cultura giovanili e di genere, le culture famigliari), hanno stentato ad essere riconosciuti e valorizzati adeguatamente, in sede politica (ma di una politica delle istituzioni coerente con i meccanismi dell'intellettualità mediata dalla scuola e dal libro), in quanto si erano alimentati e riproducevano i meccanismi di una comunicazione immediata, centrata sul contatto e l'immersione più che sull'astrazione, sul vissuto più che sul riflesso, sul simulato più che sul ragionato, sul biologico più che sul fisico. O, per dirla secondo lo schema di prima, sull'oralità più che sulla scrittura.

La scuola, per riprendere l'ormai proverbiale espressione di Althusser, continuava a funzionare e essere riconosciuta come apparato ideologico di stato, mentre parallelamente andava crescendo, a conferma di una opposizione che era di tipo esistenziale ed epistemologico, e che in ragione di questa caratteristica non doveva essere trattata solo in termini moralistici o estetici, un apparato ideologico di società centrato sull'azione dei media dell'esperienza e della comunicazione.

Se ci si riferisce al mondo che precede l'avvento del digitale questo schema contrappositivo salta agli occhi in tutta la sua evidenza, legittimando (e ricevendo legittimazione da) l'idea che il motore dell'apparato statale dovesse identificarsi con l'alfabetismo e che il motore dell'apparato sociale si identificasse con l'intrattenimento.

**3. "Liber scriptus proferetur, in quo totum continetur".** È la frase del Dies Irae che dice cosa accadrà quando il mondo avrà termine. Se la richiamo qui non è solo per il riferimento al libro e al giudizio, due fondamenti dell'idea di scuola che ancora nutriamo e di cui non smettiamo di nutrirci, ma per due altri aspetti di cui il rapporto con la cultura scolastica è meno evidente, almeno alla coscienza dei più. Come quelli anche questi due termini hanno a che fare con l'idea di una conclusione: sono la fine del mondo come realtà e la fine della totalità come sapere. Si tratta di due dolorose lacerazioni che la scuola e il suo impianto disciplinare, per come è vissuto all'interno e visto dall'esterno, stanno subendo da tempo, da quando, soprattutto, la mutazione digitale ha iniziato ad aggiornare un piano, non scritto e non previsto né prevedibile, di riconfigurazione materiale dei modi collettivi del praticare e pensare le esperienze di vita e di conoscenza. Stando a quanto sostenuto prima l'irreversibile salto di qualità indotto dalla tecnologia digitale e soprattutto dai quadri di sensibilità e di cultura di cui essa è tramite si caratterizza per il venir meno, materiale e ideologico, delle distinzioni tra i due

apparati. Non c'è più o meglio non funziona più lo schema contrappositivo centrato su una civiltà della scrittura che l'apparato scolastico custodisce gelosamente e gelosamente riproduce, e su una civiltà dell'oralità, di grado inferiore, amplificata e sostenuta dall'apparato dei media sociali: tutto tende a mescolarsi, a farsi rete, col venire meno o addirittura lo scomparire di alcune delle tradizionali semantizzazioni di quanto distingue il colto e dall'incolto. Nell'esperienza quotidiana lo scrivere si associa naturalmente all'ascoltare, al vede, all'agire, al trasformare, al simulare; la rappresentazione fisica del sapere si contamina con la sua rappresentazione biologica; il modello epistemologico della trasformazione si impone su quello della conservazione. Di fronte a questa colonizzazione epistemologica la parte forte, ottocentesca e novecentesca, della cultura soccombe, e con essa soccombe la scuola, che ne è stata fabbrica e via via tempio. Il libro del giudizio è esso stesso sottoposto al giudizio.

Se prima per dare un'impronta sonora al Dies Irae poteva andare bene Mozart oggi non possiamo evitare di chiamare in causa Verdi. Se prima, per salvare la scuola e il suo compito di acculturazione potevamo dedicarci a individuare quale parte di sapere fosse utile includervi, oggi che il dramma s'è fatta tragedia questo non basta più.

La questione di fondo che l'approssimarsi di un giudizio definitivo sta rendendo angosciosamente urgente, alludo con questo alla prospettiva subita (e non gestita, come chiedeva Illich) di una società descolarizzata, non è più quella del come ma quella del perché far scuola, con quali approcci, con quali saperi, con quali lingue.