

la scrittura e la scuola

Elio Damiano

Scuola e scrittura mostrano strette corrispondenze sociali e storiche, accertate regolarmente presso società centralizzate, a forte differenziazione istituzionale e urbanizzate: dove cioè era necessario rispondere all'esigenza dell'omogeneizzazione culturale. Da quando compare sulla scena il tipo di scuola che conosciamo, la "scuola burocratica", il connubio con la scrittura diventa una simbiosi connaturata: la scuola è l'istituzione della scrittura e la scrittura è la tecnologia della scuola. La matrice di questa stretta corrispondenza risiede nella loro funzione di sostituzione: come la scuola separa dall'esperienza diretta, creando un contesto alternativo – un laboratorio di umanità capace di edificare una cultura a carattere generale, finalizzata a superare i particolarismi locali –, la scrittura si presenta come la tecnologia mirata ad attivare una comunicazione indiretta e una solidarietà a portata "super-locale". L'articolo conclude indicando come la funzione di sostituzione faccia della scrittura anche uno straordinario "mediatore didattico".

Parole chiave: tecnologia della scrittura, de-contestualizzazione, mediatore didattico.

The school and the writing looks social and historical strict links, which have documentary evidence in centralized societies, with high levels of institutional differentiation and intensive urbanization: in other words, where strong was the cultural homologation necessity. Whenever turn up the school model which we know as "bureaucratic", the union with the writing come on like a natural symbiosis: the school is the writing institution as the writing is the school technology. This connection originate from the same function of substitution: as the school separate the students from the direct experience, creating an alternative context, which is an authentic laboratory of humanity and which produce a general culture, transcending local particularisms, so the writing consist in an artifact fit to communicate in indirect ways and to promote "over-local" solidarities. The article ends showing that the function of substitution make the writing a skilful "teaching medium".

Key words: writing technology, de-contex-tualization, didactic mediator.

Articolo ricevuto nel dicembre 2010; versione finale del gennaio 2011.

1. Esperimenti linguistici a Laputa

Passammo poi alla scuola delle lingue dove tre professori discutevano insieme sul modo di perfezionare l'idioma del paese [...]. Il sistema di riforma più radicale doveva consistere, secondo loro, nel fare a meno addirittura delle parole, con grande risparmio di tempo e beneficio per la salute; perché è chiaro che ogni parola da noi pronunziata corrode i nostri polmoni e li danneggia, accorciando così la nostra esistenza. Ora, siccome le parole sono in conclusione i nomi delle cose, costoro proponevano semplicemente che ognuno portasse seco tutti gli oggetti corrispondenti all'argomento delle varie discussioni. E la riforma sarebbe certamente stata adottata, con notevole vantaggio della salute e del comodo generale, se il popolaccio, e specialmente le donne, non avessero minacciato di fare addirittura la rivoluzione qualora fosse loro vietato di parlare nella solita lingua, come i loro antenati avevano fatto fin lì: tanto il volgo è costante e irreconciliabile nemico della scienza! Tuttavia, il nuovo metodo era adoperato da alcuni dei più illuminati e dotti personaggi, i quali se ne trovavano benissimo. Il solo inconveniente s'affacciava quando costoro dovevano trattare di parecchi e complicati argomenti, perché in tal caso erano costretti a portare addosso dei pesi enormi; a meno che non potessero permettersi il lusso di mantenere un paio di robusti facchini per codesto ufficio. Più d'una volta ho osservato due di codesti scienziati, curvi sotto il peso del loro fardello, fermarsi in mezzo alla strada per conversare, posare in terra il sacco e slegarla; poi, dopo un'ora di colloquio, aiutarsi reciprocamente a ripigliare il carico sulle spalle e riprendere il cammino. S'intende che, mentre per i discorsi più comuni ciascuno portava indosso tutti gli oggetti necessari per farsi capire, in ogni casa v'era poi una provvista di molti altri oggetti; e nei locali dove si doveva tenere qualche adunanza di adepti della nuova lingua, si trovava ogni sorta di cose capaci di sopperire alla più complessa conversazione artificiale. E si noti che questo nuovo sistema aveva anche il sommo pregio d'essere universale, cioè di fornire un idioma comune a tutti i popoli civili, come sono loro comuni, press'a poco, tutti gli utensili e gli oggetti d'uso; né gli ambasciatori avrebbero avuto più bisogno, così, di studiare le lingue straniere per trattare coi principi e coi ministri degli altri paesi (Swift, 1999, pp. 152-3).

È il terzo dei viaggi avventurosi di Gulliver, il meno noto al pubblico dei suoi lettori, eppure il più esilarante per la satira. Qui il caustico scrittore irlandese prende di mira gli scienziati della Royal Society dell'epoca, dediti secondo lui ad esperimenti astrusi quanto socialmente inutili. Ma i tre professori della Scuola di Lingue di Laputa, ed i loro seguaci, non avevano torto a sostenere che le parole sostituiscono le cose (e anche ben altro); soltanto che si tratta non di un limite, bensì di un punto di forza: *la possibilità di comunicare (e agire) in assenza delle cose*, tenute

comunque presenti in forma di segni. Gli esperimenti, anche quando sono soltanto degli espedienti narrativi, gettano (quasi) sempre un po' di luce sul mondo. In questo caso su un potenziale straordinario – esclusivo (o quasi) degli esseri umani – che consente loro di ridurre considerevolmente la dipendenza dall'ambiente e di ampliarlo al di là dei loro limiti fisici e sensoriali. Una capacità che si sono messi in grado di estendere considerevolmente con l'invenzione della scrittura.

2. Sostituire le “cose”

Ripristinando l'ordine rovesciato dall'esperimento della Scuola di Lingue di Laputa, il problema del linguaggio è pertanto quello di riuscire ad occuparci delle “cose”, senza necessariamente ricorrere alla loro ostentazione diretta. L'approccio più semplice – per noi “naturale” – è quello del disegno. Per quanto schematica, la figura che tracciamo continua a mantenere un vincolo di somiglianza (di “partecipazione”, dicevano i medioevali) che richiede un lavoro grafico più o meno lungo e impegnativo. E tuttavia, siamo già nell'orizzonte dei linguaggi, perché l'icona con la quale sostituiamo la “cosa” fonda su regole di rappresentazione, che possono restare implicite ma non per questo meno vigenti: *a*) il *contrasto* rispetto alla superficie scelta per il disegno, mediante il colore (per esempio il bianco del gesso sulla lavagna nera) oppure il rilievo (come per un'incisione su una parete); *b*) la *scala* con la quale manteniamo le proporzioni tra gli elementi metrici – altezza, lunghezza, profondità – della “cosa”, riducendola o ingrandendola per renderla accessibile alla vista e quindi riconoscibile; *c*) la *prospettiva*, la regola più sofisticata delle tre, con la quale – mediante espedienti più o meno intuitivi o geometrici – modifichiamo alcune dimensioni della “cosa” per render conto del punto d'osservazione privilegiato. Anche con il disegno, in definitiva, la “cosa” è assente, e la sua immagine postula non solo un carico cognitivo non banale, ma già una intesa basata sull'analogia: la “cosa” non c'è, ma – lontana o comunque fuori portata – è “*come se*” fosse presente (anzi il disegno può averla resa addirittura più intelligibile che in presenza).

Si danno due differenze sensibili nel modo di sostituire le “cose” mediante il disegno o la parola orale: il disegno non riesce a dire adeguatamente le “cose” che non si possono cogliere percettivamente, come i pensieri, i desideri, i sentimenti, se non allusivamente e – pur nella produzione esteticamente avanzata – mantiene sempre un certo grado di vaghezza ed equivocità. Una tipologia di “cose” fisicamente non perce-

pibili che le parole (orali) riescono a dire con efficacia e precisione. Per altro verso, le parole (orali) non riescono a conservare le “cose” che rappresentano, che “volano” (fino a quando non abbiamo potuto disporre di supporti adatti, tipo dischi e nastri magnetici); di qui una serie di ben noti espedienti – ritmici, rituali, mnestici... – per conservarle in memoria. Al contrario, il disegno – con tutte le sue varianti grafiche, quali indici, segni, segnali... – sostituisce le “cose” mediante altre “cose” – il disegno, appunto – che hanno una loro materialità, però più leggera e maneggevole, che consente non solo di mantenerle presenti, ma di agire a volontà su di esse, elaborandole e rielaborandole. Col doppio simultaneo vantaggio della presenza-assenza, oltre che della durata (a misura della persistenza del supporto adoperato).

Nelle culture dell’oralità, la parola e il disegno si sono a lungo confrontate nella loro competenza nella sostituzione: leggera, la prima, come un *flatus vocis*, capace di dare forma alle produzioni della mente e del cuore, con un campo d’estensione pressoché totale, eppur volatile; più pesante, l’altro, più limitato nell’ampiezza della sua rappresentatività, cui rimedia con la plasticità dell’evidenza (e le suggestioni del simbolismo) e la capacità di oggettivare con il mediatore iconico l’assenza delle “cose” e di perpetuarne analogicamente la durata (cfr. Ong, 1986).

Una doppia competenza sostitutiva che compie un salto di qualità quando emerge la scrittura: la parola scritta alfabetica.

3. Una sostituzione di secondo livello

Quando viene messo a punto l’alfabeto, il problema della sostituzione delle “cose” è risolto in modo da avvantaggiarsi degli aspetti positivi del disegno e della parola orale, evitando i loro limiti. Della parola orale è confermata l’estensione alle “cose” psichiche, del disegno la capacità di oggettivare i sostituti delle “cose”. Ma non si tratta solo di una semplice congiunzione, perché i segni che sono adoperati al posto delle “cose”, per poter andare oltre il mondo fisico-percettivo fino a rappresentare i prodotti psichici, devono rinunciare all’analogia – la similitudine – e diventare pure astrazioni senza rimandi all’intuizione. L’alfabeto, infatti, è costituito da segni totalmente indipendenti rispetto alla realtà di riferimento, quale essa sia.

Tuttavia una corrispondenza ce l’hanno: non più con le “cose”, bensì con le parole, e precisamente con l’aspetto fisico delle parole, ovvero il suono. Anche le lettere dell’alfabeto assolvono la medesima funzione di sostituzione del mondo fisico, rispetto al quale mantengono un esile

ma reale legame: il suono prodotto dall'uomo per sostituire le “cose” con le parole orali. In questo senso l’alfabeto è la sostituzione di una sostituzione, *una sostituzione di secondo livello* (cfr. Havelock, 1995). *En passant*: sarà il caso di tener ben presente questo passaggio di grado, quando si pensa di insegnare precoceamente a leggere-scrivere...

Le lettere dell’alfabeto, essendo libere dall’impegno – proprio del disegno – di analogare le “cose”, non ottengono solo di aumentare l’indipendenza dall’ambiente, ma – rispetto al disegno – costano meno sotto il profilo cognitivo. La loro grafica ha l’unico vincolo di essere stabile – una lettera va tracciata sempre allo stesso modo – mentre la semplicità del tratto è mirata ad una facile memorizzazione, facilitata anche dal numero limitato delle lettere: tra 20 e 25 soltanto, una bazzecola rispetto alla numerosità dei geroglifici, che richiedevano un vero mestiere per diventarne padroni. Se un numero ridotto di segni è così potente dipende da una sua proprietà distintiva: la *combinabilità*. Le lettere non sono esattamente “suoni”, bensì segmenti di suoni, ritagliati dal *continuum* fonico delle parole, anzi delle frasi. Le sonorità vengono de-composte per poterle ri-comporre attraverso la loro combinazione. Un artefatto che si può solo sottovalutare nella sua ingegnosità, e che trova la giustificazione profonda della sua segmentazione forzosa nella possibilità di una combinatoria che riesca a rendere la sonorità di qualsivoglia produzione orale. Anche questo, sia detto *en passant*, non va trascurato per stabilire i tempi ed i modi per insegnare a leggere-scrivere...

La scrittura alfabetica ha fatto esplodere la sfera spazio-temporale delle culture orali: la possibilità di far viaggiare le parole al nostro posto, per quel che questa sostituzione poteva valere all’epoca della sua invenzione; la possibilità di conservare memoria della produzione non solo materiale, ma anche simbolica di chi non c’era più, ampia quanto la durata dei supporti della scrittura, capitalizzando le conoscenze, reiterandole e sviluppandole. Lo spazio ed il tempo delocalizzano il sapere, gli conferiscono una geografia ed una storia estesa al limite della mobilità umana, fino a consentire ad esso di poter diventare universale e generale, o di aspirare a diventare tale (cfr. Graff, 1986; 1989).

Con la scrittura viene a modificarsi profondamente anche il contesto relazionale nel quale si compie la conoscenza: giunge alla fine la *dipendenza “faccia-a-faccia” dalla persona dell’anziano-experto che sa*. Non c’è più bisogno di un rapporto privilegiato, fatto di accompagnamento e fedeltà, né di una impregnazione lenta, né di un carisma; non serve rispet-

tare ciecamente un'autorità che poteva sottrarsi alla richiesta di offrire il suo sapere, perché insieme a questo temeva di cedere il suo potere. Da un lato il sapere viene de-soggettivato rispetto a chi lo produce, depositato nella scrittura e reso accessibile a chi conosce l'alfabeto, un codice semplice alla portata, se non di tutti (allora), certamente di più numerosi di prima. Dall'altro il soggetto viene potenziato in quanto lettore perché, posto da solo davanti al testo scritto, è sollecitato a capire, quindi a pensare, con la sua testa. Finisce così anche l'*esoterismo del sapere*, e quindi la sua ritualizzazione, per aprire alla ricerca e al cambiamento (cfr. Goody, 1988).

E tuttavia, la scrittura alfabetica non ha potuto esprimere se non in parte il suo potenziale di trasformazione sociale e culturale fino a quando non è stata messa a punto l'istituzione ad essa corrispondente: la *“scuola burocratica”*.

4. La scuola come “dispositivo” di sostituzione

“*Scuola*” è parola che dice istituzioni sociali anche molto diverse fra loro: le *scuole pratiche*, presenti in tutti i tipi di società per l'insegnamento delle tecnologie necessarie alla sopravvivenza e all'adattamento all'ambiente, comprese quelle delle prime scritture ideografiche destinate principalmente alla formazione degli scribi, amministratori del potere centrale; le *scuole di ceto*, caratteristiche delle società oligarchiche, dedicate a marcire la supremazia culturale dei gruppi dominanti attraverso l'insegnamento dei “saperi inutili”, ovvero non-pratici, dalla danza alla letteratura, dalla equitazione alle arti marziali (che di solito escludevano l'apprendimento della scrittura, intesa come “lavoro” manuale e servile, privilegiando l'oralità); le *scuole di carità*, che regolarmente impartivano l'insegnamento delle credenze di fede attraverso l'alfabetizzazione. In questa sommaria tipologia (adattata da Collins, 1978, pp. 143-78) non sono comprese quelle forme scolastiche che per alcuni aspetti – si veda la strutturazione progressiva delle conoscenze – anticipavano l'istituzione “razionale” dell'insegnamento. Questa comparve in Europa nella sua compiutezza – come Atena adulta armata di elmo e di scudo dalla testa di Zeus – quasi all'improvviso nel XVI secolo: la *scuola burocratica*, grosso modo quella che abbiamo frequentato noi.

Claude Baduel, allievo di Melantone e amico di Calvino, così scriveva in un opuscolo che illustrava l'impianto curricolare del *Collegium* da inaugurare a Nîmes:

Fino ad oggi non si avvertiva alcun bisogno di ordine col quale insegnare le lettere e [il piano di studi] era tutto mescolato e confuso. Queste deleterie abitudini devono essere bandite dalla nuova scuola nella quale si seguirà un metodo [...] più appropriato ai diversi gradi di sviluppo del fanciullo ed alla natura delle materie che egli deve studiare. [...] La scuola si dividerà in classi secondo l'età e lo sviluppo degli allievi. Altro sarà l'insegnamento nella prima infanzia, altro quello nell'adolescenza, e ciascuno dei due avrà un inizio, una sua progressione e la sua conclusione. [...] Conformemente a questa distinzione qualitativa della didattica e alla diversità delle età e delle relative capacità, sono state fissate otto classi nelle quali sono ripartiti gli studi dei ragazzi. Arrivato a scuola a 5-6 anni, l'alunno vi resta fino a 15, percorrendo un grado per anno (cit. da Gaufres, 1880, pp. 40-1).

Siamo nel 1539, in piena tempesta riformista e controriformista. Quel che accade tra gli oppositori della Chiesa romana si ritrova con corrispondenze sorprendenti tra i progetti scolastici delle congregazioni religiose cattoliche. Interessanti le argomentazioni ulteriori che il Baduel, che si rivolge alle famiglie e al re (Francesco I) da futuro rettore del Collegio, aggiunge a sostegno del nuovo ordinamento degli studi:

poiché regna oggi nelle scuole una grande indisciplina, al punto che l'audacia degli studenti misconosce l'autorità degli insegnanti e il buon ordine, io sono dell'avviso di raggruppare in classi gli allievi più grandi e di costringerli al massimo rispetto per i professori, alla massima docilità in tutto quello che riguarda i loro studi. [...] Che si abbia l'elenco dei nomi e si faccia l'appello all'inizio delle lezioni (ivi, p. 154).

Emerge che l'innovazione più importante fosse la “scuola per classi” e che lo scopo dell’organizzazione curricolare fosse la cura ed il controllo degli studenti. Alle classi di età ed ai piani di studio si accompagnarono presto i libri di testo, gli insegnanti “specialisti”, i voti, gli esami, le credenziali e così via.

Dobbiamo a Michel Foucault l’analisi strutturale della scuola burocratica in quanto “*dispositivo*”, una nozione centrale per comprenderne le funzioni esercitate indirettamente attraverso l’incorporazione delle norme nell’inquadramento spazio-temporiale.

L’organizzazione di uno spazio seriale fu una delle grandi mutazioni tecniche dell’insegnamento elementare. Esso permise di superare il sistema tradizionale (un allievo che lavora qualche minuto con il maestro, mentre il gruppo confuso di quelli che attendono rimane in ozio). Assegnati dei posti individuali, rese possibile il controllo di ciascuno ed il lavoro simultaneo di tutti; organizzò una nuova economia dei tempi di apprendimento; fece

funzionare lo spazio scolare come una macchina per apprendere ma anche per sorvegliare, gerarchizzare, ricompensare (Foucault, 1975, p. 160).

Inoltre, la strutturazione del tempo consentì di svolgere nella classe più attività simultaneamente:

il ritmo imposto dai segnali, colpi di fischetto, comandi, imponeva a tutti norme temporali che dovevano nello stesso tempo accelerare il processo di apprendimento ed insegnare la rapidità come virtù (ivi, p. 168).

Il “dispositivo” consiste nell’inquadramento spazio-temporale dell’attività, che a sua volta consentiva tecniche di vigilanza – per stabilire immediatamente presenti/assenti, chi lavora/chi ozia, chi è composto/chi disturba... – che ritroviamo in organizzazioni diverse, dall’esercito alle prigioni agli ospedali, e che trovarono nelle scuole le prime attuazioni. Si tratta dell’invenzione, tipicamente moderna, di sistemi “concentrazionari”, i quali presiedono all’esercizio di una singola funzione sociale – la forza, la sicurezza, la salute, l’educazione... – attraverso una struttura specifica che opera mediante la delimitazione di uno spazio-tempo finalizzato alla sua ottimizzazione. Secondo Foucault, tutta la modernizzazione si può concepire come una “disciplinazione” della società, realizzata secondo una strategia per la quale il potere si attua secondo modi indiretti, impiantando le condizioni adatte per finalizzare i comportamenti individuali e di gruppo, plasmandoli e dando loro forma.

Per cogliere il senso dell’ampia analisi storico-culturale di Foucault bisogna precisare il significato positivo che nella sua prospettiva disciplinante assume il potere: non tanto come oppressione oppure violenza, bensì come produzione di conoscenze e di beni.

Dobbiamo smettere una volta per tutte di descrivere gli effetti del potere in termini negativi: “esclude”, “reprime”, “censura”, “astrae”, “maschera”, “cela”. In concreto il potere produce realtà: produce domini di oggetti e rituali di verità (ivi, p. 194).

Il potere che si incarna nel dispositivo spazio-temporale è da riconoscere come “governo”: ben lontano dal potere che nell’età premoderna era stato concepito come una “proprietà”, una qualità intrinseca dei soggetti e delle istituzioni. Con Foucault il potere si definisce invece come una “interazione” di tipo particolare, che mostra all’opera un’azione che induce altre azioni:

in sé l'esercizio del potere non è violenza; e neppure un consenso implicitamente rinnovabile. È un insieme strutturato di azioni che verte su azioni possibili; esso incita, induce, seduce, rende più facile o difficile; al limite, costringe o impedisce assolutamente; nondimeno è sempre un modo di agire su un soggetto o su dei soggetti che agiscono in virtù del loro agire e del loro essere capaci di azioni. Una serie di azioni su altre azioni (Foucault, 1982, p. 220).

Con un'ulteriore esplicitazione. Questo approccio al potere come interazione implica il riconoscimento essenziale di un'altra azione, che si confronta con quella proveniente da potere come "forza di resistenza". Secondo il modello precedente, a fronte del "potere-proprietà" poteva darsi solamente l'assenza di potere e la passività. Al contrario, il potere visto come relazione necessita

che l'"altro" (colui sul quale viene esercitato il potere) sia interamente riconosciuto e conservato fino all'estremo come soggetto che agisce; e che, di fronte ad una relazione di potere, tutto un campo di risposte, di azioni, di reazioni, di effetti e di possibili invenzioni, possa essere aperto (ivi, p. 248).

Nell'economia di questo saggio non ci interessa svolgere oltre il contributo foucaultiano alla comprensione della scuola burocratica (e, a partire da questa, delle istituzioni della modernità). Ci preme piuttosto annotare che, riconosciuto lucidamente all'opera, *il "dispositivo" pedagogico è un artefatto di sostituzione*: al posto dell'apprendimento diretto – che si compie nello spazio e nel tempo inerente alle "cose" – crea una esperienza "altra", dove l'apprendimento si attua nello spazio e nel tempo della scuola, con le categorie fondamentali dell'esperienza che vengono manipolate a piacimento, secondo un progetto di cura e di controllo, che agisce non più sulle "cose", bensì su "cose" selezionate, ma soprattutto sui segni che stanno al posto delle "cose".

Lo spazio scolastico è l'architettura dell'insegnamento, dove la disposizione dei rapporti tra le attrezzature e i soggetti – la distanza, la prossimità, la messa in vista, il nascondimento, la classificazione degli ambienti come accessibili o proibiti – è finalizzata alla creazione di significati: fronteggiare, affiancarsi spalla a spalla, porsi alle spalle per vigilare o proteggere, allontanare e allontanarsi come avvicinare e avvicinarsi, mettersi in cattedra, stare al centro o muoversi tra i banchi, fissi o mobili, disposti frontalmente, a cerchio o a gruppi... Non sono

soltanto topologia, ma prossimica dell'azione didattica (cfr. Orsenigo, 2008). In queste transazioni spaziali contano non poco i corpi – degli alunni e dell'insegnante – e non da soli, perché attraverso di loro si attiva lo scambio del sapere, che circola attraverso la voce ed i gesti dell'insegnante (cfr. Pujade-Renaud, 1983; 1984).

Analogamente si dica per *il tempo che è la pianificazione dell'insegnamento*. Il tempo dà il ritmo all'organizzazione scolastica e consente di definirla come un “sistema”: i movimenti fisici, le alternanze, le simultaneità, le successioni, i turni, lo studio, lo svago ed il riposo, le vacanze, l'inizio e la fine dell'anno e dei periodi scolastici, gli esami ed i recuperi. Il tempo è l'unità di misura del curricolo: dei contenuti dell'istruzione, della loro gerarchizzazione e distribuzione nei gradi scolastici. Nei riguardi degli alunni, il rispetto dei tempi è unità di misura della loro valutazione, delle loro capacità, dei premi e dei castighi, del superamento degli esami e delle votazioni riportate. E l'emulazione fra i gruppi, le promozioni ed altri segni di distinzione interna al *Collegium* si basavano sul parametro del tempo. Il rispetto dei tempi – la puntualità come il ritardo – assume valenze simboliche che toccano il giudizio sulla personalità degli studenti. Ma il tempo, come vedremo più avanti, penetra ancora più intimamente all'azione didattica, per consentire la rappresentazione – in scala scolastica – di fenomeni ed eventi di taglia troppo limitata o eccedente rispetto alle misure del curricolo (cfr. Damiano, 1992).

La sostituzione dello spazio degli innumerevoli e diffusi luoghi dove l'apprendimento si realizza occasionalmente come componente intrecciata all'esperienza di vivere, e del tempo dei ritmi naturali e cosmologici, ha consentito di liberare l'esperienza primaria dai vincoli fisici e di creare un contesto a parte dedicato esclusivamente all'apprendimento. La messa a punto di questo “dispositivo” è stata resa possibile dalla disponibilità di una tecnologia già presente da tempo – particolarmente mirata alla sostituzione dell'esperienza – e che con l'istituzione della scuola riesce ad esprimere compiutamente il suo potenziale. A partire dal *Collegium* dei riformatori religiosi – sull'uno e sull'altro fronte di una contesa teologica intracristiana – scuola e scrittura hanno viaggiato insieme ed hanno cambiato l'Occidente (e oltre).

5. Scuola e scrittura

Le due invenzioni, scuola e scrittura, mostrano strette corrispondenze sociali e storiche. La corrispondenza tra scuola e scrittura è accertata in

forme esplicite e consolidate in concomitanza con società insieme centralizzate, a forte differenziazione istituzionale e urbanizzate: dove cioè era necessario rispondere all'esigenza dell'omogeneizzazione culturale. È vero che abbiamo avuto scuole in società che non conoscevano una vera scrittura – quella alfabetica, e non semplici pittogrammi – come è certo che sono esistiti imperi – come quelli cinese ed egiziano – che istituivano scuole sia per l'insegnamento della scrittura che per la formazione "orale" dei futuri funzionari amministrativi, politici e religiosi di cui avevano bisogno. Presso gli Incas, dove la scrittura si limitava a segni molto elementari, la teologia, l'astronomia, la medicina, la matematica, la musica e la letteratura venivano insegnate in forma esclusivamente orale (cfr. Goody, 1988). E scuole orali, basate sulla memorizzazione, sono presenti in altre società nelle quali la scrittura era ben evoluta: ad esempio nel nostro Medioevo le scuole monastiche, ma anche altrove, come le scuole islamiche e le scuole vediche. Ma non si tratta di scuole in senso compiuto, in quella forma che col Collins abbiamo chiamato "burocratica": perché da quando compare sulla scena questo tipo evolutivo, il connubio con la scrittura diventa una simbiosi connaturata: *la scuola è l'istituzione della scrittura e la scrittura è la tecnologia della scuola*.

Le consonanze sociologiche e storiche sono l'evidenza regolare che trova la sua matrice nella loro funzione di sostituzione: perché, come la scuola separa dall'esperienza diretta, creando un contesto alternativo – un laboratorio di umanità capace di edificare una cultura a carattere generale, finalizzata a superare i particolarismi locali, familiari, etnici, economici –, la scrittura si presenta come la tecnologia, che più appropriata non si può, per attivare una comunicazione indiretta – in assenza e a distanza – e solidarietà a portata "superlocale".

Ma la corrispondenza è ancora più immanente: la scuola costituisce un ambiente ideale per supportare l'apprendimento della scrittura: difatti, fin dal primo istante, l'alunno è separato dall'esperienza diretta – che resta fuori dalle mura scolastiche – e si trova in un ambiente dove l'assenza delle "cose" sollecita a tenerle vicine mediante l'analogia. Il distanziamento procurato dal contesto scolastico attua la situazione più favorevole per impegnarsi a recuperare – mediante il modo della scrittura – la distanza istituita. Un lavoro di secondarizzazione dell'esperienza che riesce proprio a ragione della scrittura, che, mentre resta in corrispondenza con quella, consente con relativa facilità di realizzare un sostituto dell'esperienza diretta – le lettere

alfabetiche – fatto di segni combinabili e manipolabili a loro volta come degli oggetti. In sintesi: un ambiente tale rende “necessaria” una certa tecnica, una tecnica “necessaria” ad un tale ambiente. L’una fatta per l’altra, due artefatti spazio-temporali, un unico dispositivo di produzione di un sapere generale. Ed astratto, rispetto al sapere per immersione nell’esperienza: a rischio di inautenticità e anaffettività, come hanno denunciato a ragion veduta “Attivisti” e “Descolarizzatori”, senza che gli uni siano riusciti a trovare correttivi persuasivi né gli altri alternative fattibili. Piuttosto, hanno contribuito a rendere ancora più scoperte le caratteristiche inconfondibilmente “moderne” del binomio scuola-scrittura (cfr. Skiera, 2003; Ohayon, Ottavi, Savoie, 2004).

6. La scrittura come “mediatore didattico”

La scrittura è fin dalla sua comparsa, ovviamente, un oggetto di grande interesse per la ricerca didattica, che ha prodotto una varietà di “metodi” per il suo insegnamento noti per le controversie a lungo aperte ed inconciliabili, quanto per le soluzioni ibride approntate dagli insegnanti per il lavoro sul campo. Non è questa l’occasione per riprendere l’argomento.

All’interno del discorso svolto in questo saggio, il tema scuola-scrittura si connette alla ricerca didattica a proposito dell’indagine attuale sui modelli generali d’insegnamento, aperta da Jerome S. Bruner e sviluppata come approfondimento dei processi cognitivi implicati dall’apprendimento delle discipline di studio, che ha promosso la collaborazione fra psicologi, epistemologi, disciplinaristi e didatti in quella vaga, quanto ampia, corrente di idee che si è diffusa col nome di *strutturalismo didattico* (cfr. Scurati, 1970). Uno dei passaggi critici di questo orientamento è risultato da subito il problema didattico cruciale, che veniva in quella cornice posto come il problema della declinazione del sapere scientifico in riferimento ai processi cognitivi propri del soggetto in apprendimento secondo le transizioni proprie dell’età. La novità più rilevante è consistita nella riconsiderazione delle discipline di studio non più come capitale culturale consolidato e formalizzato, bensì come un repertorio di processi cognitivi – categorie e strategie – tipici e specifici per ognuno dei saperi interessati ad entrare nei curricoli scolastici. Al di là delle troppo facili corrispondenze fra quelle che si cominciarono a chiamare “strutture disciplinari” e “strutture

psicologiche”, restava da identificare la procedura di coniugazione fra le une e le altre: quella che è stata designata in seguito come la *trasposizione didattica* (cfr. Chevallard, 1985; Develay, 1992, 1995; Martinand, 1986).

Tra i diversi modelli che offrono una risposta alla questione didattica così posta, la *mediazione didattica* concepisce l'insegnamento come azione che produce “media”, ovvero sostituti della realtà mirati a favorire l'apprendimento. L'insegnamento consiste espressamente nella pratica di un repertorio di “mediatori”, ciascuno con uno specifico potenziale didattico, che si possono ordinare in una tavola sistematica che prevede, nell'ordine, mediatori *attivi-iconici-analogici-simbolici*. Mentre rinvio ai lavori nei quali è stata progressivamente messa a punto la mediazione come modello di analisi dell'insegnamento e quindi come modello didattico (cfr. Damiano, 1988; 1993, pp. 202-38), qui mi limito ad indicare i requisiti della scrittura identificata come mediatore simbolico.

Innanzitutto, la sua disposizione terminale nella “Tavola dei mediatori” sta a mostrare come essa sia da considerare il punto d'arrivo del processo di mediazione, se è vero che coincide con il massimo di distanziamento dall'esperienza diretta (con il suo corrispettivo opposto nei mediatori “attivi”, che consistono nell'uso diretto dell'azione sulle cose del mondo esterno). Livello terminale del processo di de-naturazione dell'esperienza – o, se si preferisce, della sua interiorizzazione in termini di simboli indipendenti dalla realtà – che è l'apprendimento (secondo questa prospettiva).

Il carattere terminale sta anche ad evidenziare una delle proprietà didattiche distintive della scrittura – la *sintesi* –, la caratteristica di eccellenza dei mediatori simbolici, con quel che ne consegue per la “chiatura” che assicura alle strategie di conduzione delle routine didattiche (una proprietà che la scrittura condivide, pur a modo suo, con i mediatori iconici, e che viene enfatizzata dall'uso combinato dei mediatori iconici e simbolici: grafi, mappe e reti). Ancora a proposito della capacità di sintesi, la scrittura (nel quadro del linguaggio verbale in generale) mostra un legame particolare con il tempo, se è vero che possiamo concentrare durate massime nel giro di pochi concetti ben definiti (si badi all'insegnamento della storia, della biologia o della geologia). Ma quel che conta per condensare in qualche ora la guerra dei Trent'anni, vale anche, per converso, per l'*analisi*, se si pensa all'estensione temporale che la lingua – scritta o orale – può assicurare a fenomeni troppo brevi per l'osservazione didattica (ad esempio il fulmine, che a partire dalla

distinzione tra lampo e tuono può occupare ore di lezione e un capitolo intero del libro di testo di scienze...).

Va detto anche dei limiti della scrittura come mediatore didattico, a ragione della sua astrattezza fra i più esposti ad effetti di dispersione e di distorsione che possono ridurre notevolmente l'efficacia presso i processi di apprendimento. Le denunce degli "Attivisti" si argomentano bene con le cosiddette "castronerie" degli apprendimenti scolastici.

Altri limiti non sono meno gravi perché toccano gli aspetti motivazionali dell'apprendimento, i quali corrispondono al rovescio degli aspetti positivi. Difatti, mentre le virtù di sintesi e di analisi richiedono un certo decentramento, questo distacco si può tradurre nella sottovalutazione, se non nella trascuratezza, della dimensione emotivo-affettiva, che invece riveste particolare importanza per indurre l'interesse e la volontà di apprendere. In questo modo si spiega anche la priorità di posizione dei mediatori attivi ed analogici (mediatori "caldi", ovvero coinvolgenti) all'avvio degli interventi didattici, a fronte dei mediatori iconici e simbolici (mediatori "freddi") in grado di assicurare il distanziamento richiesto dalla riflessione e ricomposizione dei percorsi erratici propri dell'implicazione personale promossa dagli altri mediatori.

I vantaggi assicurati dalla sintesi e dall'analisi da parte dei mediatori simbolici sono all'origine di una sindrome didattica che pare troppo diffusa presso gli insegnanti: la possibilità di mettere a disposizione molte informazioni in poco tempo – a basso costo di produzione come la parola, orale e scritta – ottiene che l'insegnamento scolastico tenda a fare uso dominante, quando non esclusivo, dei mediatori simbolici. Al contrario, i mediatori attivi ed analogici richiedono in genere molto più lavoro e tempi più distesi. Alle ragioni di economia cognitiva – che portano a favorire la sintesi – si aggiungono quelle che discendono dall'analisi, quando la padronanza della materia si esprime nell'eccedenza di informazioni di dettaglio che vanno a soddisfare bisogni inconfessabili di narcisismo culturale.

Il verbalismo è fondamentalmente una didattica riduzionista, che punta principalmente sui vantaggi assicurati dalla potenza cognitiva dei mediatori simbolici, trascurando la pregnanza didattica – anche sotto il profilo cognitivo – dell'azione e della simulazione. Forse, gli scienziati di Laputa irrisi da Jonathan Swift, il beffardo canonico scozzese, erano – più che sperimentatori stravaganti – semplicemente degli insegnanti verbalisti pentiti.

Riferimenti bibliografici

Bruner J. S. (1967), *Verso una teoria dell'istruzione*, Armando, Roma.

Id. (1968), *Il pensiero. Strategie e categorie*, Armando, Roma.

Id. (1972), *Lo sviluppo cognitivo*, Armando, Roma.

Chevallard Y. (1985), *La transposition didactique. La pensée sauvage*, Grenoble.

Collins R. (1978), *Sistemi educativi e tipi di stratificazione*, in M. Barbagli (a cura di), *Istruzione, legittimazione e conflitto*, il Mulino, Bologna.

Damiano E. (a cura di) (1988), *I mediatori didattici. Un sistema d'analisi dell'insegnamento*, IRRSAE-Lombardia, Milano.

Id. (a cura di) (1992), *Il tempo per insegnare. Un'indagine di fattibilità sui nuovi programmi della scuola elementare*, IRRSAE-Lombardia, Milano.

Id. (1993), *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Armando, Roma.

Deva F. (1987), *Ricerca quantitativa sui metodi in uso per l'insegnamento della lettura e scrittura in Italia*, in "Scuola e Città", 38, 10.

Develay M. (éd.) (1995), *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*, ESF, Paris.

Id. (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire*, ESF, Paris.

Ferreiro E., Teberosky A. (1985), *La costruzione della lingua scritta nel bambino*, Giunti-Barbera, Firenze.

Foucault M. (1975), *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris.

Id. (1982), *The subject and the power*, in H. Dreyfus, P. Robinow (eds.), *Michel Foucault beyond structuralism and hermeneutics*, The Harvester Press, Brighton (Sussex).

Gaufres M. J. (1880), *Claude Baduel, la réforme des études au XVI siècle*, Hachette, Paris.

Goody J. (1988), *La logica della scrittura e l'organizzazione della società*, Einaudi, Torino.

Graff J. H. (a cura di) (1986), *Alfabetizzazione e sviluppo sociale in Occidente*, il Mulino, Bologna.

Id. (1989), *Storia dell'alfabetizzazione occidentale*, il Mulino, Bologna, 3 voll.

Havelock E. (1995), *Cultura orale e civiltà della scrittura da Omero a Platone*, Laterza, Roma-Bari.

Martinand J.-L. (1986), *Connaître et transformer la matière*, Peter Lang, Bern.

Ong W. (1986), *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, il Mulino, Bologna.

Orsenigo J. (2008), *Lo spazio paradossale. Esercizi di filosofia dell'educazione*, Unicopli, Milano.

Ohayon A., Ottavi D., Savoye A. (éds.) (2004), *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, Peter Lang, Bern.

Passuello L. (1973), *Bruner*, La Scuola, Brescia.

Pujade-Renaud C. (1983), *Le corps de l'élève dans la classe*, ESF, Paris.

Id. (1984), *Le corps de l'enseignant dans la classe*, ESF, Paris.

Scurati C. (1970), *Strutturalismo e scuola*, La Scuola, Brescia.

Skiera E. (2003), *Reforpädagogik in Geschichte und Gegenwart: eine kritische Einführung*, Oldenbourg, München-Wien.

Stella G., Nardocci F. (a cura di) (1984), *Il bambino inventa la scrittura. L'alfabetizzazione in una prospettiva piagetiana*, Franco Angeli, Milano.

Swift J. (1999), *I viaggi di Gulliver*, Frassinelli, Milano.