

LA CULTURA EMPIRICA DELLA SCUOLA. ESPERIENZA, MEMORIA, ARCHEOLOGIA,

por AGUSTÍN ESCOLANO BENITO. Ferrara: Volta la Carta, 2016, 255 páginas. ISBN: 978-88-993020-2-3. Con una «Postfazione» de Umberto Margiotta.

SULLE TRACCE DELLA SCUOLA REALE

Il volume *La cultura empirica della scuola. Esperienza, memoria, archeologia*, di Agustín Escolano Benito, edito dalla editrice *Volta la carta* di Ferrara, rientra in una la collana dal titolo emblematico: *Verità provvisorie*. Il richiamo al titolo di un aforisma di Nietzsche non è estraneo alla struttura dell'opera, densa di richiami di alta e raffinata qualità, e al taglio che l'autore ha voluto dare al suo lavoro, dove compaiono tre parole chiave che devono essere trattate in stretta relazione tra loro, oltre al termine conglobante di «cultura», ovviamente. *L'esperienza* viene richiamata come esigenza fondamentale nei processi di apprendimento, come la *memoria* stessa, che ha un legame stretto con il vissuto scolastico, e trova nei fatti, nelle cose, negli oggetti la trama del ricordo. *L'archeologia*, infine, diviene metodo d'indagine sull'esperienza passata e su quanto di essa manteniamo a distanza di tempo, spesso senza esserne consapevoli. Del resto la trama strategica risulta chiara in queste illuminanti parole:

I quattro capitoli che seguono hanno un filo conduttore: la teoria e la storia dell'educazione devono rendere conto di quanto si è costituito nel mondo dell'esperienza come cultura prassica, e non accontentarsi più solo della teoria e delle norme che hanno cercato di regolare, dall'esterno, la vita delle istituzioni (p. 3).

La volontà dell'autore si muove in una precisa direzione, non solo sul piano degli strumenti d'indagine che ritiene di dover applicare, ma anche per una scelta etica, che non può trascurare di richiamare alle

proprie responsabilità una pedagogia autoreferenziale. Il sapere che la caratterizza, con tutta evidenza, si è fatto esclusivo, meramente accademico e, per ciò stesso, disancorato dall'oggetto di studio, in questo caso quella scuola reale con le sue esperienze concrete, quotidiane, che dovrebbe poter godere degli effetti della ricerca universitaria e non rimanerne estranea. Al di là di eccezioni di vitale importanza, come l'attivismo, che offrì straordinari elementi di innovazione non solo teorica, ma anche pratica, lo scenario che gli studi storici ha individuato vede il prevalere di tendenze idealistiche, moralistiche, spesso ideologicamente condizionate.

D'altra parte, la cultura politica non pare aver fatto di meglio. Spesso con un piglio più innovativo a parole che nei fatti, i governi hanno messo in campo riforme di difficile applicazione, calandole dall'alto una volta ottenuto l'appoggio del sapere universitario, senza preoccuparsi della cultura della scuola e degli operatori in essa operanti, che quelle riforme dovevano tradurre in pratica. Insomma la scuola non è stata individuata nel suo essere contingente, ma nel suo dover essere o in una confusa ragion d'essere, per esigenze di prestigio personale o di gruppo, per motivi elettorali, e anche per questioni economiche. Basti pensare, in quest'ultimo caso, agli appalti per l'edilizia, gli arredi, i libri di testo ecc..

L'autore, allora, individua la storiografia educativa nel dibattito internazionale attuale, proponendo un taglio innovativo, coraggioso, perché sonda la possibilità da parte della storia di dotarsi di metodi che appartengono al corredo delle scienze umane, ma di norma impiegati in campo antropologico ed etnografico. Vi è una sorta di bisogno impellente di scardinare la cortina di silenzio che ha circondato la cultura empirica scolastica e le sue pratiche, da parte di una riflessione scientifica che già da tempo, avrebbe dovuto farne oggetto di ricerca approfondita: senza questa conoscenza, infatti, come si può pretendere di realizzare riforme incisive e adeguate alle esigenze dei tempi? Il fatto è che la cultura accademica e quella empirica hanno proceduto come strade parallele senza incontrarsi, con reciproche diffidenze ancor oggi visibili. Agustín Escolano, nelle vesti appassionanti dell'investigatore umanista, scava nel quotidiano con strumenti d'indagine flessibili e delinea come, a poco a poco, si sia costituita una cultura della scuola sull'esperienza pratica; tanto è vero che egli sintetizza così la motivazione basilare del suo scritto: «il tentativo di valorizzare la razionalità che parte dalla prassi

—dimenticata o sottovalutata sino ad ora da parte di molti— come fonte di cultura» (p. 3). L'immagine dell'istruzione prevalentemente diffusa è falsa perché idealizza una cultura che non c'è, fornisce illusioni e trascura l'umile azione educativa che opera nel quotidiano: un tempo e un luogo che alla ricerca ufficiale non sembrano degni di essere studiati, come se le narrazioni di vita vissuta non fossero di pertinenza dell'interesse storico.

Una delle cosiddette «immersioni» nell'archeologia della scuola risulta significativa a questo scopo, attraverso la visita di un gruppo di giovani ricercatori alla scuola elementare del villaggio di Bordecorex, chiusa dal 1966. Scrive l'autore:

L'uscita sul campo, in cerca dell'incontro reale con giacimenti archeologici sul terreno in cui eravamo entrati, distolse i ricercatori dall'archivio e dalla biblioteca (dal dominio delle fonti storiche ufficiali) e li introdusse in una situazione effettuale (i fatti ed il loro ricordo) che li invitava a trasformarsi in archeologi della scuola e della propria memoria (p. 194).

I soggetti in questione si trovarono a dover assumere uno «sguardo etnografico» per entrare in sintonia con i materiali di una scuola a loro estranea, e lontana di almeno mezzo secolo dal loro vissuto. Ma ciò finì per favorire il dialogo sulle memorie personali, stimolate dall'osservazione di quei resti che pure erano loro estranei. Lo stimolo è dato dal luogo, dalla sua configurazione, dalla struttura che favorisce il confronto con spazi e oggetti che appartengono comunque all'esperienza formativa. In tal modo, spontaneamente, sono fioriti racconti e interpretazioni come se quel gruppo, data la circostanza, avesse trovato l'opportunità di trasformarsi in «una piccola comunità ermeneutica».

Dalla testimonianza riportata si evince che l'esperienza scolastica può o, meglio, *deve* essere indagata, attraverso metodi in grado di suscitare confronto, dibattito, chiavi di lettura. E saperne di più su come funziona la scuola concreta vuol dire anche mettere ognuno nelle condizioni di riflettere non tanto su *cosa* ha imparato, ma sul *come*. Esercizio della massima utilità, perché si traduce nell'analisi della relazione che ognuno di noi ha avuto con i saperi disciplinari, attraverso la mediazione fondamentale degli insegnanti. E sulla loro storia in Spagna, nel cambiamento che avvenne nel corso dell'Ottocento,

l'autore traccia elementi di riflessione di sicuro interesse. I maestri della tradizione artigiana, o «maestri antichi», nella loro pratica fondata sull'esperienza e sull'etica della professione vennero soppiantati dai docenti che frequentavano le scuole «normali» di matrice accademica, che accreditavano la loro preparazione scientifica. Lo spirito d'innovazione del liberalismo accomunò il patrimonio conoscitivo dei cosiddetti «maestri ignoranti» al vecchiume dell'Antico Regime e la stessa storiografia dell'epoca occultò le pratiche, in realtà «sapienti», costruite con abnegazione e impegno nella scuola vissuta. Ormai la strada del modernismo didattico era tracciata ma con esiti discutibili:

Un modello accademico e burocratico piuttosto lontano dalla possibilità di formare professionisti critici e riflessivi, a partire dalla valorizzazione della propria esperienza, delle proprie tradizioni artigiane e della propria morale comunitaria (p. 100).

Lo smarrimento della propria origine vocazionale artigiana in nome di una scienza oggettiva nella quale trovare gli adeguati riferimenti per l'azione pedagogica, ha significato anche una messa in discussione del soggetto e della sua centralità nelle relazioni di insegnamento-apprendimento, quasi fosse preferibile il metodo rispetto a chi lo rende umanamente praticabile. In ciò vi è, inoltre, una sottovalutazione delle cose, dei fatti dell'esperienza dai quali sarebbe ovvio partire, che conduce ad un inquinamento pericoloso, a quel rovesciamento che fa delle cose una copia delle idee o delle norme di una ragione astratta:

La rivendicazione all'immediatezza non codificata dell'azione è un modo per trovare le parole nelle cose e non, per contro, di derivare le cose dalle idee o dalle norme. Tale *regressus* si opera, attraverso l'immersione etnografica, intuitiva e fenomenologica, nella realtà fattuale e nelle testimonianze che la rappresentano, senza pregiudizi o posizioni a priori (p. 5).

ARCHEOLOGIA DEL SAPERE SCOLASTICO

Proporsi, allora, di tornare all'esperienza vuol dire riconoscere in essa il punto di partenza della conoscenza, e qui deve trovare il proprio punto di partenza chi fa ricerca, se vuole realmente rendere conto dei processi

di governo della scuola e delle forme di organizzazione dell'istruzione. Quando si percorrono strade diverse, o vi è la piena consapevolezza di produrre un discorso ideologico, pro o contro lo stato ti fatto dei modelli formativi in atto, oppure si rincorrono illusioni di un mondo di rapporti idilliaci dove ognuno fa la sua parte in piena armonia con il sistema. Ma la cultura della prassi, che non aspira al plauso del potere, fa ricorso a punti di riferimento innegabili, tangibili: sono i «reperti archeologici» del mondo scolastico, quegli elementi materiali sui quali è opportuno soffermarsi con attenzione e volontà ermeneutica.

Il «nuovo» ricercatore storico, che ha iniziato a porre domande con intenzionalità etnografica agli indizi sostanziali che parlano del passato, con la volontà più di comprendere che di spiegare,

è arrivato a sostenere che queste materialità rappresentano la testimonianza empirica a partire dalla quale si devono costruire comunità ermeneutiche di studiosi in grado di leggere i significati impliciti nei dati primari, affinché si decifino le semantiche dei segnali semiotici, che tali fonti di sapere emettono, ci suggeriscono (p. 6).

È opportuno, pure in questo caso, offrire un esempio tratto dalle «immersioni» archeologiche, che porta un titolo poco accattivante: «tracce nei rifiuti». Si tratta del resoconto della passione investigativa di uno dei collaboratori del CEINCE, che lo ha portato a frugare tra gli «oggetti abbandonati» nei territori della Castiglia circostanti la sua abitazione. Con l'occhio attento di chi ha per i libri una passione vera, Juan Manzanares scopre tra gli scarti manuali scolastici, anche recenti, testi consumati delle biblioteche, a volte con dedica degli autori, quaderni scolastici e altri materiali a volte risalenti addirittura al franchismo. Alcune di queste fonti scritte recuperate si sono rivelate importanti per lo studio della scrittura infantile.

Ma vi è di più: nei manuali scolastici, e nei quaderni, sono reperibili scritti dimenticati o altri reperti da non sottovalutare:

Tutti questi testi contengono appunti, note a margine, sottolineature, *graffiti* e altre impronte che rappresentano veri e propri paratesti che, una volta o l'altra, bisognerebbe analizzare, dato che queste scritture informali sono espressione di comportamen-

ti cognitivi ed emozionali importanti dei soggetti scolarizzati (p. 205).

Viene suggerita una nuovo pista sulla quale «fiutare» tracce che parlano di formazione umana. In questo caso non tanto nella considerazione di ciò che conserviamo del nostro passato scolastico, ma piuttosto di ciò che dimentichiamo a volte in modo inconscio. Qui emerge l'attenzione dell'autore per il «paradigma indiziario» che lo storico italiano Carlo Ginzburg ha sviluppato nel corso degli ultimi anni. Ci interessa in particolare sottolineare nelle procedure di questo metodo investigativo quella specie di super-deduzione che analizza non solo i fatti certi nella loro determinatezza, i dati quantitativi e le cause dimostrabili, ma anche l'inconsueto, l'oscuro, l'apparentemente influente, secondo quella «logica adduttiva», appunto, che si fonda su «osservazioni poco convenzionali». Nel nostro caso l'indagine non va a considerare la memoria che si conserva, e della quale facciamo tesoro, ma l'esatto contrario: una non-memoria che presenta elementi inoppugnabili, se li vogliamo considerare. Ma anche questi segnali ci parlano della scuola e della vita complessa dei suoi attori, per questo Escolano suggerisce:

Applicando strategie ispirate ai procedimenti di Sherlock Holmes, e seguendo processi deduttivi basati sulla logica del sospetto, gli attori della scuola potrebbero chiarire il loro campo professionale e interpretare alcuni dati che impiegano. È questa una via aperta all'uso del lascito storico come fonte di formazione dei professionisti dell'insegnamento e, pertanto, di educazione basata sul patrimonio (p. 235).

L'educazione, come patrimonio da conservare e da rielaborare nel presente, rappresenta una scommessa fondamentale per dare un senso alla nostra evoluzione, che trova nell'eredità degli oggetti materiali la logica della stessa storia evolutiva:

In tale prospettiva, ogni informazione materiale che apporti conoscenza deve essere considerata parte del patrimonio collettivo e, pertanto, anche come un lascito istruttivo da socializzare attraverso la formazione, vale a dire, come contenuto culturale che deve essere diffuso tra tutti i membri di una comunità che vuole avanzare (p. 229).

Se non avessimo testimonianze oggettuali del passato il rischio del regresso sarebbe imminente, per questo occorre valorizzare la cultura materiale e mantenere vivo quel patrimonio di tecniche che la tradizione ci ha tramandato. Ciò non ha nulla a che fare né con il tradizionalismo né con il conservatorismo, bensì con quella capacità di apprendere da parte delle persone che sanno fare le cose con le proprie mani, che già trovava autorevole conferma nel presocratico Anassagora: «Le abilità e competenze, comprese le più astratte, cominciano sempre essendo pratiche concrete, e nella maggior parte di noi vi è, fin dai primi passi dell'esistenza, un artigiano intelligente» (p. 231).

PER UNA CONOSCENZA ETOPOIETICA

Il costruire e trasmettere i saperi provenienti dal lavoro, osserva il nostro autore, produce *ethos*, valori condivisi, partecipazione, senso di appartenenza alla collettività. Vi è, perciò, uno stretto legame tra eredità culturale-materiale e identità, tanto che la scuola non è oggi ritenuta solo fonte di istruzione, e quindi di cultura «immateriale» perché non percepibile a livello sensoriale, ma anche luogo di testimonianza mussale, che ha conosciuto una vera e propria fioritura internazionale in tempi recenti.

Del resto, come non ricordare il commovente esperimento svolto al CEINCE, che è museo librario per eccellenza e non semplice biblioteca, con anziani malati di Alzheimer. È tramite la materialità dei manuali adoperati a scuola nell'infanzia, che i soggetti hanno provato una scossa emotiva, il bisogno di comunicare con altri nella loro stessa condizione e condividere una memoria comune. Senza vedere e toccare quei libri non sarebbe stato possibile avvertire il «potere stimolante» di oggetti simbolici e semantici così importanti, né provare il «potenziamento [...] della memoria collettiva» che si traduce in empatia, né imparare ad usufruire di situazioni *ad hoc* che possono ottenere effetti benefici in chiave ram-memorativa. Scrive infatti Escolano: «Alcuni ricordi ne stimolano altri e il loro insieme giunge a costruire una sorta di narrazione collettiva con effetti terapeutici sul gruppo nel suo complesso» (p. 173). La cosiddetta «storia effettuale», per quanto riguarda il mondo della formazione, non si fonda su una raccolta indiscriminata di elementi quantitativi; sono necessari «scavi strategici», come nella miglior tradizione archeologica,

volti a svelare significati che se ne stanno nascosti nella stratificazione della cultura educativa e nella sua *tradizione*. Parola, quest'ultima che non deve essere trascurata, o sottovalutata, in nome di un modernismo affaristico o di un ossessivo ossequio all'ipotetica più che concreta, *innovazione*. I due termini, tra l'altro, non sono per nulla antitetici:

Nel nuovo ordine post-tradizionale emergente, le tradizioni non spariscono; si interpretano e riorientano, disinnescate —questo sì— dai rischi fondamentalisti, verso una nuova educazione della cittadinanza. Nient'altro cerca precisamente la cosiddetta educazione ereditaria, che invita alla costituzione del lascito storico delle società e alla sua proiezione nella formazione storica dei soggetti e dei collettivi (p. 234).

Anita Gramigna
Università degli studi di Ferrara (Italia)
grt@unife.it