

## Immobile scuola

Alcune osservazioni per una discussione

di Roberto Maragliano

Università Roma Tre

Editore Castello Volante, 2011

(gratuito in versione ebook su BookRepublic: <https://www.bookrepublic.it/book/9788863990720-immobile-scuola-alcune-osservazioniper-una-discussione/>)

### Presentazione

L'uomo del nuovo millennio è profondamente diverso da quello di primo Novecento. A dividerli, tra le tante cose, c'è il cinema, la radio, il telefono, la televisione, prima ancora del digitale e di Internet. Eppure alle spalle hanno lo stesso modello di scuola! I "nuovi media", in realtà, non sono poi così nuovi, hanno almeno un trentennio. Il mondo accademico e della scuola, però, ha rifiutato il ben più complesso approccio multimediale e si è arroccato nella difesa di un modello chiuso che stride con quello che sta avvenendo ed è avvenuto nella società. La cultura non può più coincidere solo con la parola scritta e la stampa. Perché la rivoluzione del digitale e di Internet non ha coinvolto la scuola se non marginalmente? È ancora possibile trattare isaperi contemporanei che sono multimediali, complessi e aperti con rigidi schemi manualistici? Che cosa possono fare i singoli insegnanti in questo scenario ingessato da ragioni politiche ed economiche che li sovrastano? Queste sono le domande che l'autore si pone in un inedito pamphlet che ha come obiettivo non solo l'individuazione delle risposte, ma soprattutto quello di generare una discussione aperta alle soluzioni da parte di tutti

### Testo

Stiamo vivendo tempi turbolenti, non c'è dubbio. Si direbbe che dagli anni '80 del secolo scorso il mondo s'è trovato all'interno di un vortice di cui tuttora, a distanza di tre decenni, non è dato di conoscere la reale dinamica né i tempi, i modi e gli esiti di un suo eventuale esaurimento. Una cosa comunque è certa, ed è il fatto che alla base delle turbolenze, economiche o politiche che siano, c'è, tra gli altri aspetti, l'impetuoso affermarsi dei nuovi regimi della comunicazione sociale. Lo si voglia accettare o no, è indubbio che la nostra percezione e pure la nostra pratica di mondo stanno cambiando da che esistono il digitale e Internet e che tra i primi effetti di tutto ciò c'è l'ampliamento delle categorie di soggetti che includiamo in questo "noi" (per esempio quelli che continuiamo a chiamare "minori", ma che tali sono solo in termini di età, e quelli che tuttora etichettiamo come "extracomunitari", anche se fanno pienamente parte della "nostra" comunità di comunicazione). Sarebbero anche soltanto pensabili gli scenari attuali della globalizzazione economico/finanziaria e pure di quella politica (senza escludere il tema del terrorismo internazionale) se a dare loro forma e praticabilità non ci fossero i livelli così elevati di accessibilità, efficacia, generosità, istantaneità del conoscere, del comunicare e del condividere che il digitale e Internet hanno reso possibili? Si tratta, com'è evidente, di una domanda retorica. A posteriori possiamo sostenere che molto della cultura del digitale e della rete era presente in certe posizioni delle avanguardie artistiche del primo '900 o individuare nella crisi dei fondamenti della scienza positiva maturata tra fine '800 e primo '900 una sorta di prefigurazione delle logiche oggi imperanti, ma si tratta tutt'al più di un esercizio scolastico, ma di fatto è difficile negare che un simile vortice ci abbia preso alla sprovvista e che tuttora sussistano tra di noi notevoli ostacoli, sul piano culturale e su quello psicologico, rispetto all'esigenza di

conquistare una consapevolezza condivisa di quanto è avvenuto e continua ad avvenire, non solo attorno e ma pure dentro a noi.

Non deve sorprendere dunque se, in questa situazione, la cultura accademica italiana (uso questa espressione complessiva per indicare i comuni riferimenti di sapere delle istituzioni scolastiche e universitarie) mostra non poca riottosità rispetto all'esigenza, che è in primo luogo una faccenda politica, a prendere atto del carattere radicale e irreversibile della turbolenza in atto nelle forme collettive dell'esperire, del conoscere, del comunicare. Del resto, si trova, in questo, in buona compagnia: un'occhiata alle pagine culturali e sociali dei gazzettini a stampa o pochi minuti di tele o radiogiornali sono sufficienti a provare che il sentimento più diffuso e condiviso è quello del sentirsi vittime di un'invasione barbarica, non essendoci bruttura dell'uomo che non venga automaticamente associata alla malefica azione della rete. Ma se non deve sorprendere, ciò non significa che lo stato di insensibilità di buona parte della cultura educativa ufficiale nei confronti del problema non debba farci preoccupare, sia per noi stessi e quel che ci riserva il futuro, sia e soprattutto per il futuro della scuola. Conviene essere realisti, a questo proposito, e chiedersi: come può vivere, o meglio in che condizioni può sopravvivere un organismo come quello scolastico che si sente costantemente accerchiato e che sente minati i fondamenti stessi della sua identità? O, espresso in forma più esplicita, che senso ha cullarsi nell'illusione che la caduta di interesse per l'istruzione, così visibile non solo nel comportamento dei giovani ma anche negli orientamenti della politica, dipendano da fattori di "distrazione" e, in sostanza, dalla natura corruttrice dei nuovi media? Altre domande retoriche. Non ha nessun valore abbandonarsi a simili pensieri, al di fuori di quello che ne viene sul piano consolatorio e assolutorio. Dobbiamo invece preoccuparci. E molto. E anche reagire. Con coraggio. Sono dunque necessarie e ormai assolutamente urgenti reazioni e conseguenti azioni di sapere, che mettano la cultura educativa, tutta, ma soprattutto quella che fa capo agli apparati istituzionali, nelle condizioni di fronteggiare il presente e programmare il futuro, fuoriuscendo dal ricattatorio rimpianto di un mondo che ormai non c'è più (e che è impossibile ricostituire: fortunatamente, aggiungo io, pensando ai costi umani e sociali che comportava la scuola d'élite).

A questo impegno possiamo far fronte misurandoci seriamente, senza pregiudizi di sorta e senza concessioni di deleghe, con due tematiche che toccano l'identità stessa del sapere accademico, cioè del modo più diffuso, tra di noi, di definire e praticare i compiti dell'istituzione scolastica: la forma politica e la forma logica di tale sapere. Senza deleghe, ho specificato, intendendo con questo che di un simile compito deve sentirsi investito ogni docente, amministratore, genitore, cittadino. Provo a chiarire la questione con un esempio. E chiedo: che senso ha dare a scuola così pochi strumenti perché chi è destinato a vivere e nel futuro possa comprendere gli universi dell'economia o quelli della comunicazione (cioè le matrici fondanti, rispettivamente, delle culture materiali del XIX e di quella del XX secolo)? E poi: è possibile includere dentro i confini della scuola queste due aree cruciali senza che ne risultino scompigliati non solo l'intero quadro dei saperi proposti ma anche la loro stessa intelaiatura? Possono essere, economia e comunicazione, dei regimi di conoscenza da rendere e disciplinare secondo rigidi schemi manualistici o, affrontandoli e includendoli a scuola per quel che sono, cioè saperi aperti e dinamici, non equivale a fare i conti con altre modalità, altre forme di resa e organizzazione del sapere, quelle stesse che il digitale e Internet materializzano? E questo non significa anche che misurarsi con il rilievo che tali aree di sapere hanno assunto nel mondo è come intaccare la rigidità delle frontiere che fin qui ci siamo impegnati a tracciare e presidiare per distinguere il sapere formale da quello materiale, la razionalità dall'intuizione, la teoria dalla pratica? Paradossalmente, non sono gli esperti di economia o di comunicazione, soprattutto se appartengono alla cultura accademica data, a garantire una presa di coscienza di questo tipo, è più facile

che la radicalità di un simile passaggio la possano vedere e toccare meglio un semplice insegnante, o un semplice genitore, sempre che intendano fare i conti lucidamente sull'avvenire che si prefigura per i loro figli e i loro allievi. Ed ecco allora che la rinuncia alla delega (al politico, all'esperto) non può non comportare contemporaneamente una rinuncia nei confronti di ogni pregiudizio, di ogni schema interpretativo automatico e rassicurante: per capire e giudicare quel che è in atto nel mondo e capire in che direzione dovrebbe marciare un sapere educativo capace di essere all'altezza dei tempi occorre accettare di scontrarsi con la realtà, prendere atto delle ferite narcisistiche che essa produce nell'intaccare il bagaglio delle nostre più intime convinzioni e impegnarsi a forgiare nuove (o sapientemente rinnovate) armi per l'interpretazione del mondo. Capisco che non è facile aderire ad una simile prospettiva, che è più comodo e provvisoriamente rassicurante adagiarsi nel rimpianto di un passato inteso come mitica età dell'oro, quello in cui la scuola funzionava, i ragazzi imparavano, c'era rispetto per insegnanti ed educatori. Ma converrete con me che così argomentando (e ammesso che quelle che ho sintetizzato siano argomentazioni!) ci si conferma e contemporaneamente ci si nasconde il proprio stato di paralisi.

E allora, che fare? In che direzione muoversi, una volta che si sia iniziato a delegittimare la veridicità dei segni dei sentieri fin qui battuti? Ho indicato prima due direzioni: quella che ci porta a fronteggiare la forma politica della cultura scolastica e quella che ci porta a fronteggiarne la forma logica. Provo a chiarire il passaggio, che è poi la sostanza di quanto sto sostenendo qui.

La forma politica. L'idea di scuola tuttora in auge, non solo in Italia ma in generale nell'area economicamente e politicamente più evoluta dell'Europa, è legata alla sua origine ottocentesca, che la fa intendere come apparato statale preposto allo svolgimento di due compiti sostanziali: quello primario dell'alfabetizzazione popolare e quello secondario della formazione della classe dirigente, dove però l'ordine in termini di importanza delle funzioni va inteso in modo contrario a quel che è indicato nei termini, essendo politicamente primaria, nell'intenzione di quanto è e fa scuola, almeno in tale assetto, la funzione di selezionare la classe dirigente. A dare unità ideologica e materiale a questo duplice impegno c'è un ordine culturale che trova la sua ragion d'essere nella formazione dell'identità nazionale, per come è intesa all'interno degli apparati di cultura della seconda metà del diciannovesimo secolo, centrata cioè soprattutto sui saperi scrittorii (le letterature e le storie). Da una parte, dunque, un sapere minimo ed essenzialmente pratico da mettere a disposizione tendenzialmente di tutti (il "leggere, scrivere, far di conto"), dall'altra un sapere astratto e concettualizzante, capace di individuare e marcare l'aristocrazia intellettuale destinata a compiti dirigenziali, sia nei confronti del popolo minimamente alfabetizzato sia nei confronti di quadri formati (da un indirizzo "minore" della scuola secondaria) a mansioni di tipo tecnico/professionale. È importante sottolineare che tra le due funzioni non è prevista, nella forma politica pura di tale sistema, una reale continuità: scuola di popolo e scuola di aristocrazia vivono e danno vita ciascuna ad un suo proprio mondo. Coerentemente con questa impostazione, il passaggio dal primo al secondo livello non è automaticamente garantito, ma subordinato al superamento di impegnative prove di ammissione, che tali sono sia in termini materiali sia in termini ideologici (di qui la formula costituzionale dei "capaci e meritevoli"). Questa era la forma politica di ciò che generalmente chiamiamo "scuola d'élite". A distanza di un secolo e mezzo le cose sono decisamente cambiate, ma, si direbbe, solo sul piano materiale. La nostra non è più scuola d'élite, è diventata di massa, e sono venuti meno gli sbarramenti materiali e ideali tra il livello primario e quello secondario. Ma la continuità tra i due livelli è tutt'altro che garantita: non a caso, l'unico comparto su cui si è intervenuti nel passato con una riforma di carattere strutturale, quella che nel 1962 ha introdotto la scuola media unica e obbligatoria, è il settore su cui si concentrano le maggiori sofferenze del sistema nel suo complesso, in ragione del suo carattere tuttora

ambiguo e irrisolto che la fa essere ad un tempo alfabetizzante ed elitaria. Tutto questo ovviamente è il riflesso dell'intero sistema e si riflette su di esso. Detto con una formula tanto chiara quanto preoccupante abbiamo oggi a che fare, nel complesso, con una scuola elitaria di massa, incapace di svolgere positivamente sia il compito di alfabetizzazione di base sia quello della formazione selettivo/culturale. Ciò che sostenendo è che la crisi di un simile modello sta nella sua stessa natura: la sua sopravvivenza forzata è ormai in netta distonia con il mondo, con i percorsi che esso ha da tempo intrapreso. Ma tant'è: aprire gli occhi su tutto questo costa fatica, ed è doloroso accettare di riconoscere che è in atto, indipendentemente dalle scelte politiche, un processo di "descolarizzazione strisciante", cioè di progressiva perdita di centralità e significatività della questione scuola, e che tutto questo è iscritto nella matrice stessa dell'istituzione. Dunque, quegli occhi sarà meglio tenerli chiusi e cullarsi in sogni e illusioni. Non c'è allora chi non dica che se i giovani escono dalla scuola senza sapere leggere né scrivere la responsabilità di ciò va attribuita all'azione distraente di televisione, videogiochi e web o alla pigrizia professionale dei docenti. Il problema, come dovrebbe risultare evidente se si fanno i conti con la storia e l'attualità, va affrontato da un'altra prospettiva, riconoscendo prima di tutto che rispetto a ieri la sostanza delle cose è cambiata di poco: quanti escono da questa scuola di massa sapendo leggere e scrivere sono pressappoco gli stessi di quelli che ne uscivano quando l'istituzione era propriamente d'élite, la differenza tra l'ieri e l'oggi risiedendo nel fatto che i contemporanei hanno convissuto a scuola con tanti che prima non avevano diritto ad entrarvi. Ma il fatto stesso di accogliere questa idea come ipotesi di lavoro è inteso come destabilizzante: meglio, molto meglio prendere parte da spettatori alle rituali gare indette dalle ricerche comparative, la cui maggiore funzione rassicurante sta nella proposta di parametri di confronto assunti come incontrovertibili (credere in quei risultati, indipendentemente dalla propria collocazione nelle graduatorie, è come cementare la convinzione che esista un modello solido e univoco di scuola). Prendiamone atto, dentro un apparato immobilizzato dalla sua stessa natura "politica" ogni cambiamento è inteso come anomalia o aberrazione, ciò che viene accettato è quanto non mette in discussione quella natura. Il fatto che sia cambiato ben poco nel regime culturale dell'istituzione, rispetto alla sua matrice ottocentesca, e l'esigenza di capire il perché di tale mancato adeguamento al mondo che nel frattempo ha cambiato pelle e sostanza invitano a passare dall'analisi della rigidità della forma politica del sapere accademico all'analisi della pari rigidità inerente alla sua forma logica.

L a forma logica. Alla base del sapere accademico per come ancora lo pensiamo e pratichiamo c'è l'idea di disciplina: in forza di questo impianto insegnare e apprendere corrispondono al proporre ed acquisire conoscenze secondo l'ordine stabilito dai competenti in materia (o meglio, nella divulgazione della materia), il quale ordine è quello stesso che ne garantisce la riproduzione/esposizione, anche se non sempre corrisponde all'ordine che, storicamente, ne ha segnato la produzione; ne viene che, in sede di presentazione come di acquisizione, il significato da attribuire a ciascun singolo elemento di conoscenza è iscritto nella sua collocazione all'interno della disciplina cui appartiene (e che gli pertiene), quindi nel posto che l'ordine fissato gli riserva. Gli ordinamenti cui si fa generalmente riferimento possono essere diversi e di fatto lo sono a seconda della natura della disciplina che si prende in considerazione: così l'ordinamento interno della disciplina scolastica "matematica" rivela una forma logica diversa da quella dell'ordinamento della disciplina scolastica "letteratura italiana". Ma, riandando a quanto detto sopra a proposito della matrice politica della scuola nazionale, non si può evitare di riconoscere che l'ordinamento considerato "principe", nella cultura scolastica italiana, proprio per le ragioni ideologiche cui si è fatto riferimento, è quello storico; di conseguenza, più nobili risulteranno le discipline che in linea di principio riflettono l'ordinamento fornito dalla ricostruzione delle dinamiche delle vicende umane, come è il caso

delle letterature e della filosofia, e meno nobili saranno invece intese le discipline che, come le scienze o la matematica, privilegiano un ordinamento tecnico, legato alle dinamiche degli usi del sapere, materiali o intellettuali che possano essere. Non basta. Un altro aspetto che si lega all'idea di disciplina e che ne rinforza il carattere di strumento per l'organizzazione ordinata del sapere, è quello della pertinenza, cui ho già fatto cenno: ogni area di conoscenza appartiene (e pertiene) alla disciplina che ad essa sovrintende, e ogni disciplina ha una sua specifica identità, non uniformabile a quella di altre. È evidente come tutto ciò contribuisca a semplificare (e industrializzare) l'organizzazione del lavoro scolastico: ad ogni disciplina sovrintende un docente, che quella cosa li soltanto insegna, nell'orario che gli è riservato; e ogni docente assolve al suo compito uniformandosi e facendo uniformare i suoi allievi al percorso inscritto nell'ordinamento (temporale o logico) della disciplina stessa. Divisione tecnica del lavoro e sequenzialità, ovvero modello tayloristico e strutturazione del sapere in forma manualistica si rinforzano vicendevolmente. Tutto ciò è perfettamente coerente con il modello originario di scuola, ottocentesco, come ho chiarito. E tanto più lo è con la società da cui il modello trae legittimità, quella che, in termini di storia sociale della comunicazione, corrisponde all'egemonia piena e incontrastata del medium stampa. È in quel contesto, infatti, che si è formata l'idea di scuola tuttora in auge, anzi è quel contesto che ad essa ha dato forma. Ma quell'universo mediale, che non vede alternative di livello alla forma che i saperi ricevono dal medium stampa, ormai non c'è più: e la sua scomparsa non data tre decenni fa, come sarebbe giusto sostenere se a giustificare il suo venir meno chiamassimo in causa i cosiddetti nuovi media dell'universo digitale e telematico, ma è vecchia più di un secolo, se, come è più corretto, facciamo riferimento all'avvento dei media della riproduzione audio e video e a quelli della comunicazione reticolare. La crisi della forma scritturale del mondo, anticipata dall'arte letteraria e figurativa, ma anche dalla filosofia, comincia ad essere evidente quando fotografia, cinema, grammofono, radio, telegrafo e telefono irrompono nel mondo, tra fine Ottocento e inizio Novecento: impiantando e sviluppando nuove modalità per la comunicazione privata e pubblica, sonorizzano quel mondo, lo rivestono/travestono e, ampliando gli spazi dell'immaginario collettivo, lo fanno più grande e ricco di dimensioni. Ma, ciò che più importa sottolineare qui, portano un duro attacco all'egemonia della cultura scritta, fino ad allora incontrastata, e alla coincidenza tra cultura e alfabetismo, caposaldo dell'azione scolastica. Se con occhio disincantato ripercorriamo ciò che è avvenuto nel XX secolo in termini di crescita culturale delle genti, e se a questo termine riconosciamo il significato che gli attribuisce il sapere antropologico, richiamando l'insieme delle sensazioni, delle convinzioni, delle abitudini condivise da gruppi e popolazioni, non sarà improprio riconoscere il radicale salto di qualità e quantità che intercorre tra il patrimonio di esperienza/conoscenza dell'uomo del primo Novecento e il patrimonio di esperienza/conoscenza dell'uomo di questo nuovo inizio di secolo. È come avere a che fare con due antropologie diverse. Eppure, sia l'uno che l'altro individuo, vivendo in contesti materiali e culturali così incommensurabilmente differenti, sono portatori di un'esperienza e di un'immagine di scuola sostanzialmente simili. Come si spiega il fatto che trasformazioni così radicali come quelle indotte dall'ormai secolare società della multimedialità, che pur hanno contribuito massicciamente al processo di incivilimento dei costumi individuali e collettivi, fornendo una base sostanziale alla crescita di consapevolezza di ciò che è destinato a diventare evidente in termini di diritti, doveri e piaceri dell'uomo, hanno toccato soltanto marginalmente e intaccato quasi per nulla l'immagine dominante di scuola? Come darci ragione di tempi e modi diversi come quelli che hanno caratterizzato l'avvento delle società di massa e quelli delle scuole di massa? Perché il primo fenomeno è stato letto e interpretato secondo la logica della discontinuità e il secondo quella della continuità? Perché, se ricostruiamo la vicenda novecentesca della nostra società politica ci serviamo di date che utilizziamo come riferimenti stabili (per esempio 1915, 1922, 1945, 1989) e invece se ricostruiamo la vicenda della nostra

società scolastica e universitaria nessuna significativa data ci si rende disponibile? Molte risposte sono possibili, ma una, io credo, vada esplorata, ed è quella che si misura con i problemi che pone una presa di coscienza del carattere aperto, composito e sostanzialmente complesso dei processi della comunicazione multimediale novecentesca. Non basta ammettere che il sapere accademico, pure nelle sue forme più evolute, è stato incapace di confrontarsi con simili novità: occorre andare oltre e riconoscere che esso ha deliberatamente rifiutato questo confronto e che forse, per la sua stessa natura epistemologica (è la forma logica di cui sto dicendo), non avrebbe potuto sostenerlo senza mettere in discussione la stessa sua natura (e, con essa, la natura di quel modello di scuola che a quel modello di sapere garantisce legittimità e riproduzione). Alludo, con il riferimento al carattere aperto, composito e complesso dei processi, al carattere "indisciplinato" e scientificamente "anarchico" dei fenomeni della comunicazione e dell'intercomunicazione sociale collegati all'azione dei media multimediali non scrittorii: il fatto, appunto, che dalla loro natura di strumentazioni centrate sul suono e l'immagine e svincolate dal tradizionale regime di sudditanza rispetto alla parola scritta e stampata, sia venuta una (non detta ma massicciamente praticata) messa in discussione del carattere centrale ed esclusivo del codice scritto e, con esso, del paradigma testuale ha, per così dire, delegittimato e dunque annullato l'impegno di analisi e interpretazione da parte di un sapere che proprio nel rivendicare la superiorità ed esclusività del codice scritto e della forma a stampa confermava la sua più nobile e universalmente riconosciuta legittimazione. La teoria dei "mezzi di comunicazione di massa" e della loro azione centralizzata, illusoria e distraente nei confronti di una popolazione inerme in quanto "analfabeta", è stato il suggello di questa autocondanna alla paralisi. Ed è significativo, per un verso, che al prevalere dell'istanza politica della condanna su quella conoscitiva dell'analisi e dell'interpretazione, che è proprio di una tale teoria, sia stato riconosciuto e sia tuttora attribuito tanto successo, anche nell'ambito della cultura dell'educazione e della scuola (vi ho fatto cenno prima, parlando del valore illusorio e assolutorio attribuito allo "strapotere" dei media di massa). Parimenti significativo, per altro verso, è il fatto che tale teoria, diventata egemonica nell'età del più pronunciato sviluppo del medium televisivo, presenti due macroscopiche limitazioni: l'esclusione della stampa dal novero dei mezzi della comunicazione di massa e la mancata inclusione al loro interno del medium telefono. Non si tratta di disattenzioni, ma di omissioni intenzionali, io credo. Lo spiega il fatto che la prima limitazione ha consentito al sapere accademico scritto di mantenere, sia pure artificialmente, lo scettro del dominio, mentre la seconda l'ha messa al riparo dall'esigenza di sviluppare un confronto con la logica della comunicazione reticolare e decentrata, così diversa dalla logica centralizzata dei mezzi di comunicazione di massa. La mia idea è che questo assetto di idee/rifugio e idee/rimozione non possa più reggere, a fronte di quelli che forse non troppo impropriamente (almeno per le ragioni che ho introdotto qui) sono etichettati come "nuovi media". Se nuovi il digitale e la rete non lo sono, o meglio non lo sono più in termini cronologici e materiali, certo continuano ad esserlo per il tipo di problemi che solleva la loro interpretazione, una volta che si prenda atto dell'assoluta inutilizzabilità nei loro confronti della formula della "comunicazione di massa" e si faccia giustizia delle resistenze interposte in proposito da parte del sapere accademico.

L'esigenza di individuare nuove o adeguatamente rinnovate cornici interpretative, tramite le quali dar conto di digitale e rete, nasce da due constatazioni cui sarebbe arduo negare l'importanza: non siamo in presenza di mezzi di comunicazione di massa, il che è pacifico, ma nemmeno, e questo è meno evidente, abbiamo a che fare con media. Più propriamente, digitale e rete vanno intesi come condizioni per l'esercizio di media ad un tempo nuovi ed antichi, in quanto a questi forniscono le irrinunciabili infrastrutture. Rendiamocene conto. Venendo meno il digitale oggi saremmo costretti a rinunciare non solo

ai computer ma anche alla televisione, all'universo della musica riprodotta e a buona parte del cinema fruibile non solo negli spazi domestici ma anche in sala. Venendo meno la rete la vita dei nostri computer risulterebbe fortemente ridimensionata, il che sarebbe già abbastanza grave, ma, quel ch'è più serio, buona parte dell'economia mondiale e degli strumenti che la veicolano fermerebbe la loro marcia. In quanto infrastrutture, il digitale sta ai media di nuovo o vecchio conio come l'alfabeto sta alla scrittura dei testi, e Internet sta ai nuovi media esattamente come la rete stradale sta ai veicoli su gomma. Senza alfabeto nessuna scrittura permanente e leggibile sussisterebbe, almeno nel vecchio mondo occidentale, e senza strade nessuna auto sarebbe in grado di muoversi e far muovere adeguatamente. Esattamente come avviene per l'alfabeto e per le strade, che restano e funzionano anche nei confronti di chi non se ne serve direttamente (posso farmi leggere da altri, e da altri farmi accompagnare in macchina: ma questo sarebbe impossibile se non ci fossero alfabeto e strade), il digitale e la rete svolgono la loro funzione di infrastrutture anche per chi non le utilizza in modo diretto (è sufficiente che tu compri un pacchetto di caramelle e "sei in rete", nel senso che sei "servito dalla rete"). Se tutto questo è vero, risulta a dir poco impressionante la riottosità del sapere accademico nostrano nei confronti dell'esigenza di misurarsi seriamente con l'indotto mentale e ideologico, davvero di massa (anche se non nel senso dell'espressione prima criticata), delle pratiche d'uso, dirette o indirette, di tali infrastrutture. Sembrerebbe di poter sostenere che oggi non c'è mondo che non sia per una qualche parte coincidente con il mondo del digitale e della rete. Qualsiasi idea si abbia in proposito, è indubitabile che i processi che stiamo vivendo sono irreversibili e che non si dà idea di futuro (così come non la si dà di presente) che non rechi in sé uno spazio adeguato per queste dimensioni. Ma c'è di più. Se prima, indubbiamente forzando le cose e facendosene una rappresentazione di comodo, era considerato legittimo spaccare in due il mondo del sapere, distinguendo quello della serietà e dell'elevazione da quello dell'intrattenimento consumistico e dunque attribuendo la paternità della parte positiva ai media della lingua scritta e stampata e la paternità della parte negativa ai "mass media", questo non è più con digitale e rete che, in quanto cornici infrastrutturali, accolgono e ospitano indifferentemente e altrettanto indifferentemente mescolano elevazione e illusione, nobiltà intellettuale e intrattenimento sensuale. Quella favola non funziona più. Né tantomeno può essere legittimamente riproposta al mondo pedagogico, anche se il desiderio da parte di questo di sentirselo raccontare non tende a scemare (e se c'è chi costruisce le sue fortune su tali improprie e fraudolente affabulazioni).

Insomma, c'è stato un terremoto, e di lungo periodo, ma noi, pur abitando il territorio che ne è sortito e per come ne è sortito, continuiamo a vedere in piedi l'immobile scuola, non intendendo prendere coscienza del fatto che di fronte a noi stanno solo scheletro e fantasma dell'antico fabbricato. Tentiamo talora qualche opera di ricostruzione, ma con esiti poco positivi, e dunque, per non vedere (non vederlo e non vederci in esso), ci collochiamo davanti impalcature o drappi o cartelloni pubblicitari. Ma chi ci sta dentro soffre, i ragazzi in primo luogo, perché, appunto, si sente preda e ostaggio di una terribile finzione. Ma soffrono pure i custodi e le vestali di tali rovine. Il meno che si possa dire è che ci sarebbe meno lutto se, tutti assieme, provassimo ad individuare idee, spazi e materiale con cui progettare ed edificare il nuovo edificio.

*Osservazioni aggiuntive. Capisco, quello che ho proposto qui è un ragionamento destabilizzante e inquietante. Penso però che sia necessario che qualcuno lo faccia. Chi non lo condivide, com'è giusto che avvenga, è invitato a controbattere con argomenti pertinenti e convincenti, e non con semplici petizioni di principio. Certo, il problema più drammatico che viene fuori da questo tipo di analisi è quello personale. Il singolo insegnante, a questo punto, e stando così le cose, che può fare? Tira i remi in barca? Lascia che le*

*cose fatalmente vadano come di fatto stanno andando? Qual è il suo spazio di reazione e azione? Provo a dare due risposte, che poi sono le stesse che orientano la difficile e contrastata azione, mia e del mio gruppo, nel campo della didattica e della ricerca universitarie (per una documentazione in proposito rinvio al sito del Laboratorio di Tecnologie Audiovisive: <http://LTAonline.uniroma3.it>). Prima risposta: acquisire, se già non la si detiene, una cittadinanza piena e consapevole, principalmente sul piano personale e solo successivamente su quello professionale, dentro i territori prodotti e segnati dalle infrastrutture del digitale e della rete. Seconda risposta: provare ad introdurre gradualmente, accanto alle attuali figure del sapere scolastico, figure totalmente diverse, che nell'articolazione reticolare e multimediale e a-disciplinare dei saperi proposti mostrino coerenza con la natura di tali territori. Insomma, si tratta di andare controcorrente, sapendo di creare disagio, a volte anche aggressivo, in colleghi e amministratori, addirittura negli stessi allievi. Costa fatica, ma quel che se ne ricava, per poco che sia, e non fosse altro per il fatto che se ne possa ricavare qualcosa, garantisce soddisfazione. Provare per credere.*