

PROGRAMMA EDUCATION

FGA WORKING PAPER

N. **22** (2/2010)

Il perché della scuola nella società della comunicazione

Roberto Maragliano

Professore Ordinario dell'Università degli Studi Roma Tre



*Fondazione
Giovanni Agnelli*

© Fondazione Giovanni Agnelli, 2010

Le opinioni espresse in questo testo sono responsabilità dell'autore e non necessariamente riflettono quelle della Fondazione Giovanni Agnelli.

The opinions expressed in this paper are the sole responsibility of the author and do not necessarily reflect those of the Fondazione Giovanni Agnelli.

www.fondazione-agnelli.it

segreteria@fga.it

1. Sembra quasi inevitabile, trattando di scuola, cadere nell'opposizione cambiamento/continuità e dividersi in fazioni. I "continuisti" sono quelli che, apparentemente, se la passano meglio. Ritenendo che un'età dell'oro per la scuola ci sia stata e in un qualche modo sentendo che è arduo se non impossibile ricostituirla, si limitano a lanciare invettive o lamenti, vuoi alla scuola vuoi ai giovani vuoi alla società tutta, nient'altro chiedendo alla loro intelligenza del mondo e al loro impegno al suo interno. Un aspetto da non sottovalutare riguardo la loro collocazione e i loro credo (da cui l'etichetta di "neoapocalittici") è che nel confronto ideologico fanno maggioranza, ma piace loro (perché la cosa frutta) autorappresentarsi come minoranza perseguitata. Più complessa e difficile è la posizione degli "svoltisti". Fino a ieri (ieri l'altro) credevano nella grande riforma scolastica, cioè in un cambiamento che avrebbe dovuto avvenire di lì a poco, anche perché auspicato da tanti, se non tutti, in prima fila gli insegnanti. Oggi, anche per le delusioni incontrate al fronte, dove sono ormai costretti ad un'estenuante guerra di posizione, consumano il tempo che li separa da una futura palingenesi col teorizzare ed analizzare i cambiamenti in atto nei contesti esterni alla scuola stessa, e vi si dedicano in varie forme, mettendo in evidenza, di volta in volta, i processi della democratizzazione sociale, quelli della globalizzazione economica, quelli ancora che sarebbero in atto nei regimi comunicativi: pratica che non li esime dal constatare e denunciare, a fronte di tali movimenti, l'immobilismo della scuola. Per uscire da una simile empassa, che di fatto rende la loro posizione omogenea a quella dei continuisti, basterebbe loro capire e far capire agli "avversari" che lo schema della contrapposizione è tanto comodo sul piano morale ed esistenziale quanto risulta sterile sul piano concettuale ed operativo. Tra chi viaggia con l'occhio fisso sullo specchietto retrovisore e chi guarda solo attorno e mai davanti o dentro a sé non ci sono grandi differenze. Per gli uni e per altri, per chi vuole solo continuità e per chi vuole solo cambiamento, intervenire sulla scuola è pressoché impossibile. Tra i due contendenti, insomma, la scuola resta fedele al suo immobilismo.
2. L'uso di un simile schema si presenta ancor più insidioso quando in gioco c'è il problema della comunicazione educativa. Dalla parte del continuista la scuola paradigma (quella dell'età dell'oro) è intesa non come l'espressione di un particolare regime comunicativo (per intenderci: quello basato sull'uso intensivo ed esclusivizzante dei mezzi a stampa) ma come l'unica modalità di manifestazione del regime pedagogico "giusto", quello stesso che la società diseducante dei media consumistici avrebbe messo (irrimediabilmente) in crisi. Lui vorrebbe una continuità della scuola-scuola, quella "dove si impara a leggere e scrivere" e dove chi non è "capace e meritevole" non va avanti, ma sa (anche se non sempre se lo dice) che quel modello ha senso se c'è un contesto, basato su una netta divisione sociale tra letterati e non letterati, che lo sostiene e lo giustifica, per esempio con drastiche esclusioni nelle soglie di accesso ai diversi piani dell'edificio scolastico. Giudicando impossibile, e comunque non nel potere della scuola riandare una situazione come quella, chiara e limpida, ma ahimè profondamente ingiusta, si limita a sognare un'isola di chiarezza dentro un mondo opaco, ritenendosi con la coscienza a posto per il fatto stesso di lamentare tale impossibilità e di lamentarsene. Dall'altra parte il movimentista rischia di essere stretto dentro la gabbia di una società mobile sul piano delle comunicazioni, per un verso, e per l'altro di una scuola ritenuta immobile esattamente come ieri era stretto dentro lo schema di una scuola mobile (perché auspicata "attiva") dentro una società ritenuta immobile (perché intesa come generatrice di passività per l'intelletto e la creatività: per colpa della tv e della

pubblicità o, andando indietro nel tempo, dei fumetti e delle cattive letture). Non conosce scale di grigio, lui, gli unici colori della sua tavolozza sono il nero e il bianco, la comunicazione come l'educazione non potendo risultare che buone o cattive. Né l'uno né l'altro fanno seriamente i conti con la problematicità dei rapporti che la modernità classica e la tarda modernità instaurano tra educazione e comunicazione e con l'esigenza, per il destino futuro della scuola, di tentare la via di un intreccio mobile e opportunamente calibrato delle istanze della continuità con quelle del cambiamento.

3. Se si intende uscire da questa sterile contrapposizione (è tutto da dimostrare che lo si voglia, per esempio nel nostro paese, dove il dibattito scolastico sembra voler privilegiare la via delle "quisquiglie e pinzillacchere"), occorrerà dunque accettare che le istanze della continuità e quelle del cambiamento possano trovare composizione e integrazione all'interno di un medesimo schema di lavoro sulla scuola. Del resto, le più mature teorie della storia, ma, va riconosciuto, anche quelle che più direttamente incidono sull'immaginario collettivo in fatto di tempo storico (si pensi ai grandi affreschi d'epoca proposti da cinema, televisione e oggi anche videogiochi) garantiscono un intreccio tra continuità e cambiamento, tra un'idea di storia ciclica e un'idea di storia lineare, senza cadere nelle unilateralità che dividono nettamente in due lo spazio di confronto sulle sorti dell'educare. Se questo è vero, va riconosciuto che, in forza della gravità delle questioni in campo, un simile sforzo di composizione dovrebbe essere indirizzato in primo luogo sul fronte dei problemi che pone il repentino affermarsi dentro il corpo vivo della società (ma non in quello della scuola) di modalità e comportamenti di comunicazione che appaiono, a ben vedere, decisamente nuovi e contemporaneamente anche molto antichi (ma ben più antichi di quelli rimpianti dai continuisti). Questo lo si capisce bene se della problematica pedagogico-comunicativa in atto non si coglie solo l'aspetto tecnico, e di conseguenza si va oltre il semplice auspicio di un aggiornamento strumentale per la scuola (fatto di macchine e di competenze per tenerle in funzione). In gioco c'è una questione la cui sostanza si qualifica, in primo luogo, come antropologica e sociale e che investe l'intero campo dell'educazione e della formazione. E come tale va trattata, riconoscendo che la scuola potrà raggiungere l'obiettivo "classico" di essere ad un tempo attuale e inattuale, capace insomma di incidere sulla realtà senza esserne travolta, solo se della società comunicante che le fa da contesto riuscirà a dare e darsi conto.
4. Se oggi parliamo di universi digitali e reticolari e lo facciamo anche in relazione all'ipotesi che le più recenti generazioni siano profondamente (talora inconsapevolmente) segnate da queste realtà, e se di lì facciamo partire i nostri discorsi sui compiti di riadeguamento della scuola, dobbiamo dunque farlo con consapevolezza degli aspetti di portata più generale che tali cambiamenti inducono sul piano non solo della conoscenza ma anche del complesso dell'esperienza. Il cambiamento non è di oggi, non è dell'oggi, ma si iscrive su una periodizzazione assai più ampia di quella che generalmente viene presa in considerazione. I più anziani tra di noi sono già nati dentro una società multimediale, che ne dicano gli accenti apocalittici con cui molti leggono il presente. "Ai loro tempi" c'erano già cinema, radio, telefono. Audiovisione, schizofonia, reticolarità segnavano già le loro esistenze: in altri termini, una parte non marginale dell'esperienza di vita e di cultura che maturavano si alimentava del contatto con lo schermo (del cinematografo),

dell'entrare in relazione solo acustica con l'altro (tramite il telefono, la radio, il grammofono), dell'incontrare ed elaborare temi all'interno di un sistema articolato di media (avente al suo centro la stampa, ma non essendo sprovvisto di massicce articolazioni multimediali). Le differenze rispetto al presente stanno semplicemente nel fatto che in una società basata sulla divisione sociale, e su un modello di scuola e di comunicazione coerenti con tale divisione, quelle dimensioni erano vissute come sprovviste di istanza educativa, essendo tale istanza riconosciuta prioritariamente (se non esclusivamente) all'istituzione scolastica, centrata sul modello della riproduzione libresca del sapere, di un sapere tanto distanziante e "disinteressato" quanto l'altro era inteso come alienante e "interessato". Ma è indubbio che cinema, radio, telefono e poi televisione abbiano lavorato negli strati più profondi della sensibilità individuale e collettiva, ed è difficile negare che tutto ciò sia stato accompagnato dalla diffusa inconsapevolezza, anche pedagogica, di quanto stava avvenendo, complice in questo la fortuna riconosciuta a teorie, come quelle proposte dalla cosiddetta "scuola di Francoforte", di "critica totalizzante" delle società occidentali e del ruolo di assoggettamento conformistico svolto dagli apparati della comunicazione. Col passare del tempo, in modo assai più incisivo nella seconda metà del secolo scorso, anche e non solo in ragione delle innovazioni di cui ho detto nel campo della comunicazione, cui sono seguite altre più sotterranee e pervasive trasformazioni dei regimi del conoscere, fare, comunicare (trasformazioni basate sulle logiche e le tecniche di rete, e che attendono ancora una loro positiva e universalmente condivisa comprensione), la società ha cambiato pelle, ed ha cambiato pelle lo spazio stesso del sapere. Il quale spazio si presenta oggi ai nostri occhi in configurazioni decisamente più ampie, articolate, condivise, pure "democratiche" di quelle che hanno caratterizzato l'intero periodo di egemonia della "comunicazione di massa" (dagli anni Trenta agli anni Ottanta del Novecento, per quanto riguarda almeno il mondo occidentale). Di riflesso, la comunicazione sociale si è conquistata una sua pedagogia, ma questo più sul piano della pratica che su quello della teoria. Dunque, non avrebbe senso parlare di tecnologie digitali ignorando il contesto di società multimediale che ne ha consentito la nascita, e ancor meno ne avrebbe auspicare una scuola digitale che non sia anche multimediale.

5. La pedagogia implicita al sistema attuale del media sociali (dove multimedialità e reticolarità hanno il posto tradizionalmente riconosciuto a stampa e testualità) fa centro sul contatto, la partecipazione, l'adesione, l'immersione. In tutta evidenza, si tratta di istanze diverse se non opposte a quelle che nel frattempo hanno continuato ad essere proposte per l'apprendimento corretto della scuola-paradigma: un apprendimento che si vuole circostanziato, meglio: basato sul libro, e quindi orientato al distacco, l'alienazione (del soggetto che si oggettiva nel testo di lettura), la critica, la distinzione. Col tempo, però, la pedagogia "altra", quella mondana, ha fatto scuola e ha messo in discussione la scuola e la pedagogia esistenti: di fatto e nei fatti del vivere e del sentire quotidiani, anche se non sempre lo si vuole riconoscere. Salvo casi sporadici (e inascoltati perché eccentrici, come fu per le invettive e le prospettive descolarizzanti di un Papini o di un Illich) nessuno dà mostra di volersene accorgere ed occupare. Ed eccoci qui ad assistere al balletto tra chi pensa che per salvare la scuola basterebbe introdurre l'ultima novità tecnologica, senza ovviamente mettere in discussione i suoi contenuti e le forme medialità ad essi collegate, e chi ritiene che la scuola, quella paradigmatica (e non più richiamabile in vita, si sa) potrebbe essere l'unico baluardo nei confronti dell'incipiente imbarbarimento mediale. Eccoci a constatare gli elementi schizoidi inconsapevolmente immessi nelle nuove generazioni,

scisse tra (non riconosciute) competenze mediali e (denunciate) incompetenze scolastiche, tra un sapere informale ricco ma inespresso, addirittura considerato come inesprimibile sul versante educativo, e un sapere formale giudicato come irrimediabilmente povero e ischeletrito. Eccoci insomma a subire gli effetti di una “descolarizzazione strisciante”, insidiosa, ingovernabile, destabilizzante come tutte le cose che non si conoscono (o non si vogliono conoscere).

6. Non se ne esce se non ipotizzando che continuismo e svoltismo possano convivere e dialettizzarsi, e che formale e informale possano allearsi nella riconfigurazione del sapere scolastico. Il che vuol dire che l’istituzione scuola deve smettere di pensarsi come “castello”, luogo separato, distanziato e distanziante rispetto al mondo, e accettare di essere ed essere vissuta come “filtro”, o nodo in una rete di costruzione sociale del sapere (importante e determinante sì, ma sempre in quanto nodo). Vista in questi termini la questione è in primo luogo filosofica, in quanto investe in primo luogo il tema di ciò che è giusto e irrinunciabile insegnare e far apprendere a scuola, oggi, dentro una società fortemente segnata dalla comunicazione. Siamo ancora molto lontani da una simile consapevolezza (si tentò, in Francia e in Italia, nella seconda metà degli anni Novanta, di sollevare il problema, ma gli esiti furono poco confortanti). Di fatto, l’enciclopedia che la scuola propone (e che il contesto accademico e sociale legittima) continua ad essere quella definita per i sistemi nazionali di istruzione nell’Europa, nell’arco di tempo tra la seconda metà dell’Ottocento e la prima metà del Novecento, cioè alla vigilia dei grossi cambiamenti dei regimi di convivenza e comunicazione di cui si è detto. Basterebbe, per reagire alla situazione, ipotizzare una nuova enciclopedia? Si tratta dunque di dar vita ad una commissione di esperti incaricati di stilare il nuovo trivio/quadrivio? Se così fosse cadremmo di nuovo nelle insidie dello svoltismo. Non può essere. La via da seguire è diversa. Riducendo il peso delle ambizioni totalizzanti di cui le si fa carico, la scuola dovrebbe essere messa nelle condizioni di risultare, agli occhi di chi la progetta, la realizza, la pratica, antica e attuale ad un tempo, cioè disinteressatamente centrata su saperi interessanti e interessanti (inattuale e attuale), capace insomma di far interiorizzare modelli testuali ma anche di far maturare pratiche performative, nelle quali occhi e orecchie e corpo siano sollecitati dalle logiche della reticolarità. Questo dovremmo sapere e a questo dovremmo prepararci: al fatto che alcuni ambiti e modi consueti di sapere reggerebbero l’impatto con un tale approccio, mentre per altri, conviene ammetterlo, non ci sarebbe altro da fare che salutarne la messa a riposo scolastica. Insomma, svoltismo e continuismo dovrebbero misurarsi assieme con il problema, posto dalla società comunicante, di un progressivo indebolimento e della conseguente delegittimazione di quella enciclopedia, e lo potrebbero/dovrebbero fare puntando ad un sapere scolastico “plurale”, anche sul piano epistemologico, cioè capace di dar conto dell’ottica tardo enciclopedica e contemporaneamente di quella postenciclopedica, proiettando e misurando l’una sull’altra.
7. In questo sforzo di ritessitura del contenuto della scuola la presa in carico dei problemi posti sul versante del sapere e del comunicare da parte delle “nuove” tecnologie può svolgere un ruolo in positivo? Se sì, quale? Perché si approdi a delle risposte plausibili occorre sgombrare il campo da due fraintendimenti, che riguardano appunto tali strumentazioni, e l’immagine che correntemente ce ne diamo. Il primo fraintendimento deriva dall’abitudine linguistica che ci fa ancora, pigramente e colpevolmente, designare quelle tecnologie come “nuove”. Sono trent’anni ormai che

il digitale ha assunto un ruolo determinante nella configurazione dei regimi del sapere e dell'operare pubblici, e nella seconda metà di questo periodo Internet è andato via via assumendo un ruolo di matrice determinante (sul piano materiale e concettuale) di tale configurazione. Dunque, c'è tra di noi (e non è più bambino) chi non ha mai visto né esperito una macchina da scrivere, chi non ha mai o quasi mai spedito una lettera tramite via postale, chi si domanda a cosa mai possano servire le cabine telefoniche. E allora, se vogliamo parlare di nativi digitali facciamolo pure, ma teniamo presente che le prime linee di questo esercito stanno uscendo dall'università; e molti sono già nel mondo del lavoro. Per loro (sarebbe bene riconoscerlo anche per tutti noi) quelle non sono tecnologie "nuove": sono, semplicemente, quasi banalmente le tecnologie "attuali". Meglio, per chi ne ha compiutamente interiorizzato il funzionamento non sono più nemmeno "tecnologie": sono ciò che permettono di fare ed esperire, dunque, interazione, realizzazione, scambio, gioco, in una parola sono "vita". Sono invece e restano "tecnologie" solo per due categorie di individui: chi non le ha interiorizzate e chi se ne occupa sul piano tecnico e/o artistico. Insomma, né nuove né tecnologie, la loro identità è di componente rilevante, integrata e integrante (anche se ignorata, da alcuni) degli attuali spazi di esperienza. Il secondo fraintendimento induce a considerare le forme della comunicazione come indipendenti dai regimi materiali del comunicare. Così non deve essere. Ammettiamolo, dunque, e ragioniamoci di conseguenza. Buona parte dei termini e dei concetti che utilizziamo per designare e interpretare gli atti comunicativi correnti ("emittente", "destinatario", "canale", ma anche "audience" e così via) sono specifici di un determinato regime, dominato dalla logica della "trasmissione" e diventano armi spuntate se li applichiamo acriticamente ad un altro regime, come quello attuale, segnato dalla logica della "interazione": se possono andare bene per un sistema di media non andranno altrettanto bene per un altro. Dunque, nel passaggio dal sistema dominato dalla stampa a quello centrato sulla rete quell'insieme di attrezzi, valido per l'interpretazione di una particolare categoria di pratiche comunicative, perde di valore. Occorre darsene un altro, da far interagire con quello ereditato dal regime preesistente (e non da mettere al suo posto). Paradossalmente, questo nuovo insieme lo si potrà ottenere, e chi ci lavora serenamente lo sta già ottenendo, col muovere da una più coraggiosa presa in carico del significato letterale e originario del termine "comunicare", che rimanda, appunto, all'azione reciproca del "mettere in comune". Se di "nuova era della comunicazione" vogliamo proprio parlare, ha senso farne coincidere l'inizio con gli Ottanta dello scorso secolo, senza per questo vedere nel "nuovo" una cancellazione di quanto c'era prima.

8. Dentro i tempi e gli spazi della "scuola immobile" (rimpianta dai continuisti e osteggiata dagli innovatori, ma ugualmente ipostatizzata e di fatto legittimata, dagli uni come dagli altri) il problema dei contenuti da insegnare prevede che si dia risposta prima di tutto al "che cosa" e poi al "come", mentre meno attenzione è concessa all'interrogativo del "perché". Il dibattito italiano, quando tocca il tema, anche quello ricorrente sugli esiti delle ricerche comparative sulla produttività dei diversi sistemi scolastici nazionali, non si discosta da questo impianto. Se, mettiamo, i dati sulle competenze di lettura sono negativi è perché, così si argomenta, la lettura è trascurata, nelle nostre scuole: dunque si tratta di insegnarla, e insegnarla meglio. Se qualcuno provasse a chiedere: "perché"? "perché insegnare lettura?" verrebbe preso per folle. Ma questo, l'ho detto e lo ripeto, ha senso dentro un taglio di discorso che ritiene immutati e immutabili i compiti di apprendimento da riservare alla scuola. C'è modo, io credo, di liberarsi di questa assunzione, che tecnicamente non saprei qualificare

meglio che ricorrendo al termine “pre-giudizio”? Sì. Riconoscendo che quel modo di rappresentarsi il contenuto dell’insegnare scolastico presuppone una società nella quale la presenza di informazione e conoscenza è rarefatta e riservata, e, dove, per accedere al patrimonio di sapere, costituito prevalentemente se non esclusivamente di testi scritti, occorre perizia, applicazione, costanza, attenzione, prerogative che la pratica di lettura garantisce materialmente e rappresenta simbolicamente, e che lo spazio della scuola, costituzionalmente sottratto al rumore del mondo e religiosamente dedito al culto del testo, è incaricato di assicurare a quanti se ne mostrano degni. Se cadono i presupposti di tale discorso, cade parte del discorso stesso, nel senso che perde lo scettro dell’esclusività. Non solo di questo e non solo con questo dovrebbe trattare la scuola. La società attuale certo non è avara di informazioni e conoscenze e certo non risulta inerte rispetto al compito di assumere una parte attiva nella riproduzione del sapere, sia pure all’interno di contesti caratterizzati dall’assenza di volontarietà, intenzionalità e formalismo. In questa nostra società, multi e molto mediale, la scuola sta perdendo l’esclusiva di apparato reale e simbolico (in un qualche modo “sacrale”) per la riproduzione di cultura. Dunque è inevitabile che, “laicizzandosi” e misurandosi con il mondo per quello che è, un mondo che in buona parte coincidente con lo spazio della comunicazione sociale, e mediando le istanze di educazione che in un qualche modo esso persegue e garantisce, la scuola sia portata a rinterrogarsi sul suo “specifico”, e dunque a mettere al centro delle sue attenzioni l’interrogativo del “perché”. Questo non significa che debba abbandonare la presa sul compito dell’insegnare a leggere, significa che dovrà mettersi nelle condizioni di dare una risposta articolata e plausibile all’interrogativo. Cosa tutt’altro che pacifica, in quanto richiama un insieme di interrogativi altrettanti scomodi, ad esempio: la capacità di leggere testi scritti basta, da sola, a garantire l’uso e l’interpretazione di linguaggi non scritture? quali pratiche di lettura garantiscono e rappresentano meglio l’appartenenza attiva alle società delle reti? il venir meno della lettura come metafora centrale per la comprensione del mondo che ripercussioni ha sulla sua immagine e pratica sociale, e in che misura la scuola può e deve tenerne conto? in che misura multimedialità, reticolarità e testualità si compongono e rinforzano vicendevolmente? Com’è evidente, dal “perché”, cui sarà necessario rispondere attraverso un impegno di ri-dimensionamento (nel senso di “nuovo dimensionamento”) della lettura, si passa al “che cosa” e al “come”.

9. Qualche considerazione è il caso di aggiungere, in ordine al problema del “perché” e al tema della lettura, sollevato qui a mo’ d’esempio. Com’è noto, la lingua inglese designa col termine “literacy” quell’insieme di abilità e competenze relative alla lingua che mette l’individuo e il gruppo nelle condizioni di leggere e scrivere, talora anche parlare e ascoltare proficuamente all’interno di una società “letterata”. È altrettanto noto che gli usi del termine sono molto ampi, e che se per un verso un soggetto “letterato” è identificabile come capace di individuare, capire, interpretare, creare comunicare, elaborare e usare testi scritti e stampati associati con vari contesti, per un altro verso questa sua caratteristica, tradizionalmente assicurata e legittimata da un’esperienza scolastica positiva, non può essere intesa come “definitiva” e dunque irreversibile, almeno nel mondo attuale; per un altro verso ancora si parla, almeno nell’ambito della cultura scolastico, di “literacy” relativa all’area della lettura (sconfinando nella petizione di principio), o della matematica, o delle scienze. Tradurre questo termine nella lingua italiana è impresa impossibile. Tanto vale tenerlo nella versione originaria. Ma per far che cosa? Per confermarne il ruolo di garante della missione scolastica? Chiediamoci allora: la scelta di usarlo

indistintamente in che cosa ci garantisce dal rischio di ricadere nelle sabbie mobili (mi si scuso il bisticcio) della scuola immobile? Occorre, io credo, non lasciarlo solo, anche perché, associandosi ad altri, di pari grado in fatto di complessità e autorevolezza, possa rigenerarsi e così, nel nuovo contesto, confermare la sua rilevanza. Va detto subito che di termini altrettanto “forti”, che diano conto della cultura “altra” che col multimediale e il digitale si è andata affermando, non è dato disporre, almeno allo stato attuale. Ma è significativo che il problema sia posto e che qualche tentativo venga fatto. Per esempio, recuperando umori alla McLuhan, c’è chi parla di “electracy”, intendendo col termine il tipo di competenza utile a sviluppare al meglio il potenziale comunicativo dei media digitali e di rete. “Electracy” starebbe dunque ai media digitali esattamente come “literacy” sta ai mezzi a stampa e come quello non annullerebbe, ma riconfigurerebbe il significato di quanto si presenta diverso: la competenza in fatto di “literacy” non inibisce, anzi per certi aspetti valorizza la facoltà del parlare e dell’ascoltare, e dunque la competenza in fatto di “electracy” non annulla, ma anzi riqualifica la capacità d’uso della lingua scritta e di quella orale. Cosa comporterebbe introdurre una tale problematica nell’ambito della scuola? Tenterò di abbozzare, a conclusione del ragionamento, tre schemi di ragionamento. Uno sugli oggetti, uno sui soggetti, uno sui contesti dell’apprendimento scolastico.

10. Per dirla con Gramsci, la posta in gioco della società della comunicazione, e quindi del conflitto per la democratizzazione del sapere, per quanto riguarda sopravvivenza e rivitalizzazione della scuola riguarda la possibilità/opportunità di procedere a un suo diverso organamento disciplinare. Non è obiettivo che può essere perseguito separando la filosofia dalla pratica, la stesura di documenti normativi dalla produzione di culture pedagogiche e didattiche atte a recepirne il senso. L’immobilismo scolastico di cui ho detto trova ragione nell’immobilismo delle rappresentazioni pubbliche di scuola, dunque se si intende mettere in movimento un processo non lo si potrà fare escludendo dal confronto l’opinione pubblica. Occorre dunque darsi il coraggio di sostenere che il teatro della comunicazione reticolare e multimediale di cui siamo tutti attori, volenti e non volenti, non annulla il copione dell’insegnamento scolastico di tipo testuale, né si sostituisce ad esso. Semplicemente, vi si accosta e dunque richiede una sua legittimazione scolastica. Il che potrebbe equivalere a sostenere che: può assumere in proprio alcune prerogative tradizionalmente affidate alla testualità, e che ora esso mostra di sapere svolgere in modi assai più evoluti ed efficaci; lascerebbe a quella le sue specifiche prerogative, rinforzandola nella sua identità; garantirebbe con tutto ciò l’obiettivo primario di far giocare l’apprendimento scolastico su una pluralità dei punti di vista, dentro il quale trovi valorizzazione anche quello mondano. Al di là del problema epistemologico più profondo sollevato da una simile linea di azione, che tocca, senza infrangerlo ma semplicemente ridimensionandolo, il modello disciplinare (cioè di un sapere inteso come “testo”), a cui occorre saper accostare un sapere inteso come “movimento”, “intreccio”, “integrazione”, capace dunque di misurarsi con i problemi generali del fare, del pensare, pure dell’esistere, c’è da iniziare a porre mano ad un nuovo disegno del territorio culturale della scuola, dentro il quale trovino adeguata collocazione i saperi scritturali (come la letteratura o la filosofia), quelli multimediali (come le lingue, la musica, l’arte) e quelli “misti” (come le scienze naturali e sociali), ognuno garantendosi una sua specificità metodologica e nello stesso tempo assicurando un rapporto di dialogo e collaborazione con gli altri. Linearità e ciclicità assieme, dunque.

11. Si parla di “nativi digitali” designando con questa espressione un dato generazionale. Anch’io l’ho fatto qui, accennando al concludersi del ciclo di formazione scolastica ed universitaria delle avanguardie digitali rappresentate dagli attuali venticinque/trentenni. Ma va riconosciuto che un simile termine è fuorviante. Non tutti quelli che sono nati dopo lo spartiacque dell’Ottanta possono essere considerati nativi digitali. Anzi, sono esperienza d’ogni giorno, in ambito universitario (dove multimedialità e reticolarità hanno vita non facile sul piano didattico, almeno nel nostro paese, anche per gli esiti poco fausti dell’esperienza delle “università telematiche”, che hanno nuocuto e continuano a nuocere all’immagine pubblica di tecnologia e di università), il contattare per un verso la scarsa familiarità con le tecnologie digitali propria di quote non limitate di tali gruppi generazionali e, per un altro verso, il fare i conti con la limitata consapevolezza che gli stessi giovani competenti hanno riguardo il valore di tale loro competenza. Insomma, permangono amplissime zone di “illectracy” e non è raro che il “lectrate” nasconda anche a se stesso il significato culturale di quanto è e sa fare (forse anche perché la scuola non capirebbe o addirittura valuterebbe negativamente). Dunque, considerando la corposità del fenomeno delle “migrazioni digitali” (ed auspicando che il processo coinvolga di più e con più attenzione agli aspetti personali ed esistenziali il personale docente, della scuola come dell’università), e considerando il fatto che nativi e migranti sono spesso in un rapporto di dialogo, i secondi imparando dai primi ma anche questi assumendo nuove prospettive col mettersi nell’ottica di quelli, sembra più giusto parlare di “popolazioni digitali”. Di queste popolazioni fanno parte quote sempre più massicce di allievi della scuola e quote limitate, ma attive, di docenti. Le condizioni dunque ci sono per un nuovo “mix” che consenta di accostare e far dialogare, anche dentro la scuola, l’apprendimento “pulito e disincarnato” del tempio con l’apprendimento “sporco e vitale” della piazza. In questa prospettiva, compito della scuola non sarà più di proporre le risultanze dei processi di formalizzazione (le scienze e le culture costituite) ma diventerà quello di coinvolgere i suoi attori nei e coi processi di formalizzazione (il farsi delle attività culturali e scientifiche, a livello individuale e collettivo). All’attenzione per i risultati dell’apprendimento occorrerà insomma saper accostare un’attenzione altrettanto viva e condivisa (anche dal mondo esterno) per le fasi intermedie dell’apprendere. E questo comporta un cambio di prospettiva non da poco, in quanto viene messa in azione la logica del confronto, dell’interazione, dello scambio, della condivisione. Si impara a imparare anche e soprattutto vedendosi con l’occhio dell’altro. Dunque, la storia scolastica delle popolazioni digitali non potrà essere più segnata soltanto dall’individualismo concorrenziale, occorreranno condizioni concettuali e materiali atte a promuovere apprendimento comunitari e far agire comunità di apprendimento, che possano ricevere legittimazione anche in termini strettamente scolastici (con adeguata valutazione e certificazione).
12. Da ultimo, il tema dell’ambiente fisico. Una scuola plurale come quella sollecitata dalla realtà del presente non può essere organizzata spazialmente come un edificio ottocentesco, articolato in aule, uffici e corridoi. Basti un’osservazione-slogan, a questo proposito: potremo dire di essere sulla buona strada quando i laboratori non assomiglieranno più alle aule e quando le aule funzioneranno come laboratori. Che è quanto la migliore pedagogia del Novecento ha costantemente sostenuto, con una punta di utopia che adesso, dedicando maggiore attenzione alle condizioni materiali e concettuali dell’esperire e del comunicare in campo educativo, potrebbe cominciare a farsi e dirsi realtà.

Riferimenti bibliografici

Abruzzese A. – Maragliano R. (2008), cura, *Educazione e comunicazione. Spazi e azioni dei media*, Milano, Mondadori Università

Bass R. – Eynon (2009a), ed., *New Media Technologies and the Scholarship of Teaching and Learning*, “The Academic Commons Magazine”:

<http://www.academiccommons.org/issue/january-2009>

Bass R. – Eynon (2009b), *Capturing the Visible Evidence of Invisible Learning*, in Bass – Eynon 2009a: <http://www.academiccommons.org/commons/essay/capturing-visible-evidence-invisible-learning>

Campione V. – Tagliagambe S. (2008), *Saper fare la scuola: il triangolo che non c'è*, Torino, Einaudi

Illich I. (1994), *Nella vigna del testo. Per una etologia della lettura*, Milano, Raffaello Cortina Editore

Maffesoli M. (2009), *Icone d'oggi. Le nostre idol@trie postmoderne*, Palermo, Sallerio Editore

Maragliano R. (2009), *C'era una volta*:
http://www.educationduepuntozero.it/Temi/Didattica_e_apprendimento/didattica/2009/10/30/maragliano2.shtml

Maragliano R. (2008), *Parlare le immagini. Punti di vista*, Milano, Apogeo

Maragliano R. (2007), cura, *Immaginare l'infanzia*, Roma, Anicia

Maragliano R. – Margapoti I. – Martini O. – Pireddu M. (2007), *Didattica e comunicazione di rete. Racconto di un'esperienza universitaria*, Rho (MI), Stripes

Nacci M. (2009), *Storia culturale della Repubblica*, Milano, Bruno Mondadori

Palfrey J. – Gasser U. (2009), *Nati con la rete. La prima generazione cresciuta su Internet. Istruzioni per l'uso*, Milano, Rizzoli

Resnick M. (2007), *Sowing the Seeds for a More Creative Society*, in “ISTE (International Society for Technology in Education)”:

<http://web.media.mit.edu/~mres/papers/Learning-Leading-final.pdf>

Tapscott D. (2009), *The Impending Demise of University*, in “EDGE. The Third Culture”:
http://www.edge.org/3rd_culture/tapscott09/tapscott09_index.html

Taylor M. (2009), *End the University as We Know It*, in “The New York Times”, April 26:

<http://www.nytimes.com/2009/04/27/opinion/27taylor.html>

Ulmer G. (2003), *Internet Invention. From Literacy to Electracy*, New York, Longman

Weinberger D. (2007), *Everything is Miscellaneous. The Power of the New Digital Disorder*, New York, Henry Holt and Company

Wesch M. (2009), *From Knowledgable to Knowledge-able: Learning in New Media Environments*, in Bass – Eynon 2009a:

<http://www.academiccommons.org/commons/essay/knowledgable-knowledge-able>