

Capovolgere per pacificarsi

ROBERTO MARAGLIANO

Pandemic has forced schools to adopt digital technology. This experience has shown and denounced the general prejudices against technology and the limits of a school model that justifies the current choices in teaching and educational content. We need to take a different approach. This means helping students to accept and compare, even on the level of interpretation of forms, knowledge and media organized as texts and knowledge and media organized as networks.

Keywords: media, web, text, teaching, distance teaching and learning

La pandemia ha costretto la scuola a adottare la tecnologia digitale. Questa esperienza ha messo in evidenza i pregiudizi generali contro la tecnologia e l'arretratezza del modello di scuola che giustifica le scelte attuali nella didattica e nei contenuti della formazione. Occorre un approccio diverso, che sappia accogliere e mettere a confronto, anche sul piano formale, i media organizzati come testi e i media organizzati come rete.

Parole chiave: media, rete, testo, didattica, DaD

R. Maragliano, *Capovolgere per pacificarsi*, in "Educazione Aperta" (www.educazioneaperta.it), 11/2022.

DOI: 10.5281/zenodo.6843814

Introduzione

“E se provassimo a capovolgere i nostri discorsi, esterni ed interni, sulla normalità scolastica? Per esempio, proviamo a pensare che, in un periodo di pandemia è normale tenere chiuse le scuole perché sono comunque luoghi di assembramento e che, quando ci sono anche provvisoriamente le condizioni, è normale prevedere e attuare limitate eccezioni. Se ragionassimo così (ma è evidente che non lo facciamo perché se la nostra scuola è ottocentesca i nostri modi di pensarla risalgono a molto prima...avete presenti i collegi dei gesuiti?) potremmo impegnarci su progetti del tipo: 1. come attrezzare psicologicamente, culturalmente, tecnicamente sia i docenti sia i genitori sia gli studenti a ridefinire, strada facendo, le loro inveterate abitudini in fatto di insegnamento e apprendimento e dunque come far loro capire che con il digitale si può fare scuola, ma in modo diverso e su contenuti in parte diversi; 2. come dislocare alcune delle attività dello studio scolastico in spazi pubblici il più possibili sicuri, all’aperto (quando possibile, climaticamente parlando) e al chiuso (cinema, biblioteche, ecc.), sì da garantire ai giovani almeno quel minimo di condivisione fisica delle esperienze di apprendimento che dovrebbe essere sempre inteso come irrinunciabile. Se è troppo tardi per provvedere ad un simile ‘capovolgimento’ cerchiamo di attuarlo almeno per il medio periodo, anche nella prospettiva, che da più parti viene formulata (minacciata?), di una revisione (un allungamento?) del calendario scolastico”.

Questo che ho riprodotto è un mio post comparso su Facebook il 6 gennaio 2021. Aprì un confronto. Per via dei meccanismi di attualizzazione che sono tipici dei social il medesimo testo è ricomparso integralmente, a mio nome, esattamente un anno dopo, e il confronto è tranquillamente ripreso.

Ora, due osservazioni si potrebbero proporre, a proposito del fenomeno:

- uno, che esso riflette una delle caratteristiche più diffuse ed insidiose dell’idea collettiva di rete e social, i cui meccanismi di continua attualizzazione tendono a delegittimare ed annullare ogni riferimento ad un tempo ed un contesto che siano diversi da quelli del presente;
- due, che esso riflette una delle caratteristiche più diffuse ed insidiose dell’idea collettiva di scuola, “i cui meccanismi di continua attualizzazione ...” insomma, valgono le righe sopra.

La voragine sottostante

Colpa della rete, da un lato, colpa dell'idea di scuola, dall'altro.

Ma così (s)ragionando non si esce dal problema, o, peggio, ci si illude di averlo messo a tacere con l'aver trovato colpevole e vittima: che saranno, secondo un determinato punto di vista, la scuola distrutta dalla rete (concetto condiviso da molti) oppure, secondo l'altra prospettiva, la rete distrutta dalla scuola (concetto che circola poco a livello di opinione pubblica, ma che è significativamente presente nel mondo del lavoro, in relazione ai limitati livelli di preparazione di tanti giovani, anche diplomati, anche laureati, rispetto alle caratteristiche del mondo del lavoro).

Tutto questo per dire, sostanzialmente, che al di sotto delle tante cose che sentiamo e ci diciamo, ora, a due anni dall'inizio della pandemia, c'è una voragine che non vogliamo vedere, prodotta per un verso dalla difficoltà a prendere atto di cambiamenti già avvenuti, in quanto maturati ben prima della crisi pandemica, e per un altro verso dal rifiuto ad attrezzarci con modi di pensare e di agire diversi da quelli dominanti nell'età precedente questi altri cambiamenti forzatamente indotti dalla pandemia ed apparentemente provvisori.

Mi spiego toccando tutti e due i corni della questione.

Dalla parte dei media

Sul versante mediologico, la prospettiva che dovremmo assumere, ma, diciamolo, non lo vogliamo fare, o forse non ne siamo capaci, è quella di tipo formale, dove, per intenderci, i diversi media materiali attraverso cui interpretiamo e pratichiamo il mondo sono intesi come risorse per contattarlo, organizzarlo, incorniciarlo, comprenderlo. I media, insomma, agiscono come intermediari tra noi e la realtà, e ci forniscono gli occhiali per vederla. E allora, si tratta di riconoscere che c'è un mondo o una parte di mondo che pratichiamo sotto forma di 'testo', del medium testuale, di un qualcosa la cui funzione precipua è di testualizzare la realtà: vale a dire, di farla intendere come porzione delimitata di realtà, distinta dal resto del reale per i confini e l'organizzazione interna che la qualificano.

Questo non è tutto, tanto meno è il tutto, come invece tende a pensare chi viva la dimensione testuale non come realtà in forma ma come realtà tout court.

Accanto, ma anche dentro o sopra o sotto la realtà che pratichiamo in forma di testo, va accettato che ce ne sia un'altra, forse più di una, comunque allo stato attuale una, importante e molto presente nel nostro mondo, che pratichiamo in forma di rete e dentro la quale confini e organizzazione hanno caratteristiche diverse.

Vale, a questo proposito, come ho più volte suggerito, la metafora del vino, almeno per come è adottata al nord del nostro paese: fermo o mosso. Sapere fermo, statico, stabile versus sapere mosso, mobile, dinamico. Se vogliamo, ma nell'accezione più

immediata e popolare ed anche un po' rozza dei termini, uno di matrice fisica e l'altro di matrice biologica. Tutti e due validi, come saperi, sia pure con diverse modalità di riconoscimento e legittimazione, tutti e due presenti nel mondo esterno della scuola. Ma, questo è il punto, uno solo dei due presente e validato dentro la scuola, dentro questa scuola (e questa università).

Dalla parte della scuola

Di qui passo a trattare il secondo corno. Perché, ci si dovrebbe chiedere, la scuola, o meglio l'idea di scuola che abbiamo tuttora in questo paese, in particolare, mantiene fedeltà ad una sola delle condizioni o forme di sapere che ho detto, fino al punto di considerare come manifestazione di non scuola tutto quanto richiama l'altra? Chi non se lo chiede va sul sicuro con l'adottare l'alibi della rete, intesa come Internet, e individuando lì la ragione di quanto, sul versante scolastico, non va oggi come dovrebbe andare, e soprattutto, di come andava prima che venissero introdotti elementi di disturbo e distrazione nel rapporto di comunicazione tra la scuola e la sua utenza. Chi, invece, se lo chiede è tendenzialmente orientato a trovare una risposta nelle resistenze che esercitano sia il modello vigente di didattica sia il modello attuale di organizzazione gestionale e amministrativa dell'istituzione scolastica.

Ma è tutto da dimostrare che una didattica più flessibile e costruttiva, o anche creativa di quella corrente, o anche orari più flessibili, o rapporti più fluidi fra pratiche laboratoriali e pratiche d'aula siano capaci di mettere in discussione l'idea perenne di scuola di cui ho detto all'inizio. Insomma, non è detto che una significativa dose di rete, di quella buona, e non di quella cattiva e statica della DaD, porti in sé una carica capace di sgretolare la convinzione che possa esistere una sola scuola e che l'idea di scuola non ne sia altro che la legittimazione concettuale.

Tra il dire e il fare

A questo punto potrebbe risultare d'aiuto accostare e intrecciare le due linee di ragionamento.

Parto da un dato di fatto incontrovertibile, da tutti riconosciuto e lamentato. I ragazzi, con la DaD, non seguono "perché fanno altro". Ecco, fanno altro. Fermiamoci qui: fanno. Non importa cosa, è piuttosto importante, questo che mi interessa mettere in evidenza, che fanno, che si muovono, che escono dal percorso, che non sono passivi. Non fanno, insomma, quel che la scuola chiede loro, ne fanno un'altra. Del resto, lo si diceva anche prima della DaD, quando si accusava la rete e il digitale di "distrarre" cioè portar fuori i ragazzi. Cosa sarebbe cambiato? Nulla, sembrerebbe. Ma attenzione! una cosa è venuta a mutare, sul piano fattuale, tra la condizione di prima della DaD e quella interna all'esperienza della DaD. Allora il vizio della di-

strazione si manifestava nel momento dello studio domestico, fuori dell'orario e degli spazi dell'aula, ed era dunque un problema per l'apprendimento, per quanti si sottraevano all'impegno richiesto o lo attuavano malamente. Nella DaD la distrazione avviene anche dentro l'orario fisico e lo spazio sia pure virtuale dell'aula, e questo pone un drammatico problema per l'insegnamento, dunque per il singolo insegnante che non si sente legittimato a svolgere la sua mansione, dunque proporre sapere, controllare che ci siano le condizioni per riceverlo, verificare gli effetti della ricezione: nessuna di queste attività gli riesce, se esercitata a distanza, come gli riesce in presenza, anzi, sembra proprio che si renda impossibile.

Distrarsi nell'aula fisica equivale, per l'allievo, a spegnere il motore, distrarsi nell'aula virtuale equivale ad accenderlo. Accenderlo per fare che cosa? Generalmente per entrare in contatto con altri, non necessariamente i compagni, e con questi fare qualcosa, generalmente giocare, che comunque è un "fare" dentro il quale la componente dell'apprendere, in situazione e in relazione con simili, svolge un ruolo fondamentale.

Ammetto di rischiare la banalità nell'ipotizzare che una via di uscita da questa situazione consista nell'investire su quel "fare" dell'allievo, dunque sul suo essere attivo: condizione, questa, che la pratica e la logica, collettiva e connettiva di rete, sostengono con efficacia. Si tratta, insomma, di pensare ad una scuola, e non solo ad una didattica, che siano inclusive della "forma" di rete, e dove, insomma, i saperi di un tipo siano messi in un rapporto di dialogo con quelli dell'altro tipo. I saperi che all'allievo appaiono troppo esterni ed astratti, tanto da indurlo ad evitarli, e quelli che gli appaiono tanto concreti e interessanti da non riuscire a farne a meno sono distanti, certamente, e conflittuali. Ma perché? Cosa hanno gli uni che gli altri non hanno e viceversa?

È pensabile una scuola che accetta queste due realtà e si propone di lavorare e far lavorare anche sui loro terreni di confine? La si potrebbe edificare per prova, per gioco, per scelta, per sperimentazione. Quel che non può essere evitato è che i contenuti di queste esperienze di confine riflettano modi, significati, sensazioni, consapevolezza di tipo diverso da quelle della consuetudine, come inevitabilmente sono diversi il leggere dal vedere, o l'ascoltare dal fare, o la ripetizione dal dialogo.

Utilizzare al meglio, come piattaforma globale di esperienza, le dinamiche del digitale e della rete significa molto di più e di diverso che praticare un altro approccio ad un sapere già dato, significa individuare un sapere altro, differente da quello che fin qui è stato considerato, acriticamente, come pertinente alla scuola. Significa aggredire con coraggio il problema della revisione dei saperi, chiedersi il perché di determinate esclusioni e di specifiche inclusioni. Significa iniziare a riconoscere che l'idea corrente di scuola è un'idea, un costrutto che riflette specifiche determinazioni di tipo storico, economico, politico. Altre idee sono possibili, anzi necessarie.

Per il docente

Tutto ciò comporta che le tre ineliminabili componenti del profilo del docente, la competenza intellettuale, la competenza tecnica, la competenza politica, trovino una condizione di equilibrio e uno spazio adeguato di esercizio. Alludo, con questo, ad una prospettiva che va ben al di là dei compiti affidati all'università, e che, non nascondiamocelo, questa ha esercitato fin qui non senza superficialità e reticenze, diventate sempre più imbarazzanti man mano che aumentavano i compiti che le si affidavano. In gioco, accanto alle responsabilità dell'accademia, ci sono quelle esercitate, sovente secondo interessi di parte, dai sindacati, dall'editoria, dai mezzi della comunicazione sociale, dagli "esperti" tecnici o intellettuali.

Come dovrebbe risultare evidente non si tratta di operazione che possa essere condotta solo dentro il chiuso dell'istituzione, né che possa essere condotta all'interno del clima di guerra all'estraneo che vigeva prima della pandemia e che con la pandemia non si è saputo, o voluto attenuare.

Occorre pacificare e pacificarsi, accettare insomma che l'universo della formazione era già profondamente cambiato prima della pandemia e riconoscere che dietro la "guerra al virus" che abbiamo condotto, nel modo con cui l'abbiamo condotta, c'era, nascosto ma nemmeno tanto, il bersaglio di una scuola inclusiva del digitale.¹

L'autore

ROBERTO MARAGLIANO è in pensione dal 2016; ha insegnato materie di ambito pedagogico e didattico, come professore ordinario, nelle università di Lecce, Roma Sapienza, Roma Tre. Precedentemente, nelle università di Sassari e Firenze. Ha svolto e svolge attività pubblicistica e editoriale dedicando particolare attenzione al ruolo dei media nel rapporto fra i soggetti e i saperi. È da tempo presente nei social e nelle iniziative di formazione di rete, anche con realizzazioni editoriali di avanguardia. Buona parte della sua produzione scientifica e divulgativa dal 1973 ad oggi è disponibile nello *Scaffale Maragliano*: <https://www.scaffalemaragliano.it>. I suoi più recenti titoli, in digitale, sono: *Editori digitali e scuola*, cura, Antonio Tombolini Editore, Loreto 2017; *Scrivere. Formarsi e formare dentro gli ambienti della comunicazione digitale*, Luca Sossella, Milano-Bologna 2019 (anche su carta); *Zona franca. Per una scuola inclusiva del digitale*, Armando Editore, Roma 2019 (anche su carta); *Arricchirsi con il digitale. Carteggio online di due veterani dell'analogico*, con Giuseppe Moscato, 2020; *Dire, Fare, Digitale*, cura con Salvatore Colazzo, Studium, Roma 2021.

¹ Ho formulato questa ipotesi in *Zona franca. Per una scuola inclusiva del digitale*, Armando Editore, Roma, 2019. L'itinerario che mi ha portato a questo esito e ne ha consentito gli ulteriori sviluppi è documentato nello *Scaffale Maragliano*, ambiente di rete dove ho collocato, accessibile, buona parte della mia produzione, dagli anni Settanta ad oggi, in fatto di libri, articoli, video, audio: <https://www.scaffalemaragliano.it>