

Scuola alla prova: fra “tradizione”, linguaggi giovanili e culture digitali

Pier Cesare Rivoltella, UCSC

[*Dialoghi*, XIV, 1, 2014, pp. 67-71]

Negli ultimi anni, in relazione ai temi della scuola, della cultura giovanile, dello sviluppo dei nuovi media digitali e dei loro portati culturali, si è sviluppata una retorica sempre più ricca di voci e capace di fare opinione. Il discorso al centro di questa retorica è costruito su due grandi temi.

Nuova cultura, nuovi giovani?

Il primo è il tema del cambiamento. La tesi che riguardo a questo primo tema viene sostenuta è che nulla è più come in passato. Non ci sono più i ragazzi di una volta: un tempo erano riflessivi, rispettosi, capaci di lavoro autonomo, profondi; oggi sono superficiali, maleducati, dipendenti, leggeri. In compenso i ragazzi di oggi sono molto più svelti, maturano prima, sanno gestire i dispositivi elettronici – loro che sono “nativi digitali” – come gli adulti-immigranti non possono riuscire a fare¹, hanno altre capacità: si muovono tra media e linguaggi, attendono contemporaneamente a compiti diversi (*multitasking*), sanno districare con facilità formati, generi, intrecci narrativi transmediali. Questo cambiamento è l’immagine di un cambiamento più ampio che riguarda i paesaggi sociali e culturali: come sempre, i più giovani ne rappresentano un osservatorio privilegiato.

Il secondo tema, strettamente connesso al primo, è il ritardo della scuola. La tesi che lo articola sostiene che la scuola non è capace di interpretare il cambiamento, soprattutto non è in grado di farlo tempestivamente. Gli edifici scolastici sono inadeguati, espressione di modelli architettonici – quelli propri delle istituzioni totali² – che sono funzionali al controllo e non alla facilitazione degli apprendimenti. I curricula sono inadeguati, testimonianza di una scollatura tra teoria e pratica, tra “palazzo” e “campo”, che non consente a chi pensa le politiche scolastiche di organizzare i saperi nel modo più efficace e funzionale. Infine, sono inadeguati gli insegnanti, carenti sia di motivazione che di formazione. È il cosiddetto “modello del deficit”, solo che oggi tale modello non denuncia più – come nelle intenzioni di Lantheaume³ – la distanza tra la ricerca educativa e «gli insegnanti in perenne stato di imputati certi e di destinatari riottosi dei risultati»⁴ della ricerca educativa stessa, ma la costitutiva, ontologica, inadeguatezza dell’insegnante, senza distinzioni.

A margine di questa retorica vanno fatte alcune considerazioni.

Anzitutto quel che si avverte macroscopicamente è l’espropriazione del ruolo specifico della ricerca, in particolare di quella pedagogica ed educativa. Chi fa opinione non è colui che studia la scuola, l’insegnamento, gli apprendimenti, ma chi contribuisce ad alimentare la retorica: in fondo la scuola è come il calcio, chiunque può avere un’opinione al riguardo! Riguardo a queste opinioni la macchina dell’informazione funziona da sistema di amplificazione. Il problema è che il criterio di selezione e di enfaticizzazione non è il “peso” o la fondatezza di quel che viene sostenuto, ma la sua “notiziabilità”. Nelle teorie del *newsmaking*, è notiziabile quel che fa notizia, ovvero quel che ha valore in funzione della possibilità di essere recepito dal pubblico o che conferma quanto tutti considerano patrimonio comune. Se dico che non è vero che i tablet producono un miglioramento degli apprendimenti in una fase in cui la campagna informativa sta provando a sostenere esattamente il contrario, questa mia tesi è poco notiziabile. Se al contrario sostengo che proprio da quando ho adottato i tablet nella mia didattica i miei studenti sono più attenti, motivati, hanno voti migliori, sono perfettamente coerente rispetto alla grande narrazione sociale che io stesso in questo modo contribuisco ad alimentare.

In un contesto in cui le evidenze scientifiche sono bandite o vengono strumentalizzate (se ne recepisce quel che interessa per sostenere il proprio punto di vista), chiunque può sostenere tutto e il contrario di tutto. La diffusione dei nuovi media e dei nuovi formati editoriali comprime i tempi della lettura o li amplifica? Questi media sono una delle cause principali della diffusione sempre più significativa dei disturbi specifici di apprendimento o una straordinaria opportunità a supporto di chi ne soffre? La scuola deve respingere le culture giovanili, liberarsi dalla loro tirannia - come demagogicamente di recente qualcuno ha sostenuto⁵ - per custodire la trasmissione della vera cultura o dare cittadinanza ad esse per poter essere veramente incisiva in chiave di formazione? Il libro digitale è il presente e il futuro, o l'odore della carta⁶ rappresenta un richiamo irresistibile capace di farci intendere che con essa andrebbe persa un'intera cultura? L'esito è chiaro: l'impossibilità di capire cosa effettivamente serva, in che direzione ci si possa incamminare, la riduzione della scuola a "provincia morale".

Una doppia miopia

Se si analizzano in profondità le tesi cui abbiamo fatto rapidamente cenno ne emerge una doppia miopia.

La prima consiste nel confondere strumenti e didattica, adozione dei nuovi media e innovazione delle pratiche. Il ragionamento è semplice: se la scuola è in ritardo rispetto a una società in cambiamento, se non riesce a incidere su studenti profondamente diversi quanto a consumi culturali e stili cognitivi, se i media digitali sono i protagonisti di questo cambiamento e la fanno da padroni nelle diete mediatiche dei più giovani, allora è sufficiente integrare i media digitali nella scuola per sperare di colmare il gap e di "riagganciare" gli studenti. Un simile ragionamento è noto in letteratura come "fallacia omeopatica"⁷: non è detto che i media digitali siano gli unici o i principali responsabili del cambiamento e della "diversità" degli studenti di oggi e anche se lo fossero sarebbe da dimostrare che, omeopaticamente appunto, introdurli in scuola comporti per ciò stesso beneficio a più livelli. Il problema, qui, è che l'attenzione viene spostata sugli strumenti, sulle tecniche: tutte le più recenti misure di politica scolastica in materia di innovazione (da *Cl@ssi 2.0* a *Generazione Web*) lo hanno evidenziato. Mentre invece la questione vera da porre riguarda le pratiche degli insegnanti. Introdurre tecnologia in scuola non è detto che serva a modificare tali pratiche (a patto che si sia sicuri che siano da cambiare!); anzi, la ricerca dimostra che di solito accade esattamente il contrario, ovvero che le pratiche abituali degli insegnanti finiscono sempre per appropriarsi delle tecnologie, anche di quelle più innovative. Una LIM può funzionare semplicemente come una lavagna di ardesia: perché sia sfruttata in tutte le sue potenzialità occorre modificare le pratiche degli insegnanti che, altrimenti, altro non finirebbero per fare che riconoscere in essa lo strumento e gli usi che già conoscevano⁸.

La seconda miopia di cui il dibattito intorno alla scuola oggi è luogo, è credere che tradizione e innovazione siano due alternative incompatibili. La retorica pubblica, a questo riguardo, "declina" la scuola al passato o al futuro. Da una parte vi sono così gli argomenti di chi prova a difendere la scuola dal nuovo che la minaccia: si tratta della posizione conservatrice facilmente riconoscibile in chi si erge a difesa del liceo classico, della grammatica, dei "classici". Dall'altra vi sono le ragioni di chi spinge per il cambiamento contro il "vecchio" che blocca e congela: è la posizione "rivoluzionaria" di chi vuol farla finita con i libri, con le lezioni, con la scuola. Dietro a questa polarizzazione è facile riconoscere due posizioni storicamente ben definite: la teoria critica e la descolarizzazione. Nel primo caso l'idea è che solo contrastare drasticamente il nuovo possa consentire di salvare la tradizione; nel secondo, che solo facendo piazza pulita della tradizione si possano liberare energie nuove. Il risultato in un

caso è la sopravvivenza di una scuola anacronistica, nell'altro la liquidazione della scuola nella convinzione che l'apprendimento informale potenziato dalla tecnologia la possa sostituire.

La centralità delle pratiche e le sfide della formazione

L'ipotesi che proponiamo è che la frattura tra tradizione e innovazione vada ricomposta: la possibilità più seria e concreta di cui la scuola dispone per custodire la tradizione è di declinarla nel senso dell'innovazione. E questo è possibile se la questione della tecnologia viene presa sul serio: ovvero si comprende che essa non ha a che fare con gli strumenti ma con le pratiche.

Il problema della scuola non è la tradizione. Il libro, anche se ripensato nei suoi formati e in relazione ai suoi supporti, rimane un punto fermo del lavoro di apprendimento; la lezione frontale, se progettata in maniera adeguata e condotta magistralmente, svolge una funzione insostituibile; il lavoro domestico, la ripetizione, la fatica cognitiva, sono tutti elementi che non è possibile espellere ragionevolmente dal sistema formativo. Analogo discorso vale per i contenuti e per i valori della cultura: compito della scuola, anche nella società dell'informazione, continua a essere la trasmissione culturale, da intendersi in senso alto come spazio di coltivazione dell'intelligenza e della cittadinanza. Questo modello pedagogico-didattico funziona, tant'è vero che molto probabilmente i migliori studenti della scuola italiana sono in assoluto i migliori anche se rapportati ai loro colleghi di altre nazioni. Quel che occorre chiedersi è come possa lo stesso sistema scolastico produrre eccellenze e allo stesso tempo quasi un 20% di drop-out, già a partire dalla Secondaria di primo grado. Il tema del cambiamento e dell'innovazione va affrontato a partire da qui, chiedendosi cosa occorra dal punto di vista delle didattiche perché i valori della tradizione possano essere funzionali a far fronte alle sfide dell'oggi.

Il problema della didattica non sono le tecnologie. Chi è già bravo, didatticamente parlando, con le tecnologie digitali verosimilmente lo sarà ancora di più perché vedrà aumentare i punti di accesso al sapere⁹ che potrà garantire ai suoi studenti e avrà la possibilità di sostenerne in senso multimodale¹⁰ gli apprendimenti. Chi invece non sa "fare didattica", per colpa delle tecnologie vedrà aumentare la complessità del setting e così avrà ancora più difficoltà nel gestire la relazione con l'aula, se possibile peggiorando le sue prestazioni. Qui non ci sono ricette. Certo si sa cosa occorra per sfruttare al meglio le potenzialità delle tecnologie digitali: dare alla didattica un'impronta laboratoriale, contestualizzare il più possibile gli apprendimenti (*microlearning*), mettere al centro il fare (*learning by doing*), favorire l'apprendimento per scoperta e la capacità dello studente di farsi domande e trovare risposte (*problem solving, problem posing*), privilegiare la lezione a posteriori (*flipped lesson*) e la didattica metacognitiva (*reflective learning*)¹¹. Questo non significa però che deduttivamente se ne debba ricavare un modello da applicare rigidamente. Quel che serve è ripartire dalle pratiche costruendo su di esse la formazione degli insegnanti.

Proprio la formazione degli insegnanti pare essere l'elemento più vistosamente critico. Lo è certo per ragioni di sistema: a differenza di molte altre categorie professionali gli insegnanti continuano a non usufruire di un dispositivo di educazione continua; la formazione in servizio non è obbligatoria e non costituisce fattore di avanzamento di carriera. Ma al di là di questo sono i modelli formativi a risultare datati, in larga parte ancora debitori di approcci corsuali di cui la ricerca e l'esperienza hanno dimostrato la scarsa efficacia. È chiaro come tali approcci risultino inadatti se quel che si tratta di trasferire sono competenze e non contenuti. Come si forma alla e per l'innovazione? Cosa significa fare formazione all'uso efficace dei media digitali nella didattica? La conferenza o il workshop non servono. Occorre un dispositivo di accompagnamento, la possibilità di descrivere un processo di "apprendimento per partecipazione guidata" (secondo la felice immagine che Susanna Mantovani mutua da

Barbara Rogoff), ovvero una formazione che sia agita dagli stessi professionisti che ne sono destinatari grazie alla mediazione autorevole di un ricercatore esperto. Si tratta di un processo fatto di un costante movimento di andata e ritorno tra teoria e pratica, discussione in aula e sperimentazione sul campo; un processo da progettare sul medio-lungo termine perché abbia il tempo di sedimentare nelle pratiche di chi vi prende parte e maturare attraverso la riflessione che su queste pratiche si saprà suscitare; un processo che metta in circolo in maniera virtuosa il punto di vista del ricercatore e il vissuto professionale dell'insegnante.

La possibilità di sottrarre la scuola alla retorica dalla cui messa in questione siamo partiti dipende dunque dalla capacità che la ricerca e la scuola stessa avranno di ripensare con serietà (al)le pratiche didattiche. È probabilmente questa la "prova" cui il titolo di questo contributo fa riferimento.

¹ Per una critica puntuale del "mito" dei nativi digitali cfr. P.C. RIVOLTELLA, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano 2012.

² C. FOUCAULT, *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino 1975.

³ F. LANTHEAUME, *De la professionalisation à l'activité: nouveaux regards sur le travail enseignant*, "Recherche et Formation", 57, 2008, pp. 9-22.

⁴ E. DAMIANO, *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Franco Angeli, Milano 2013, p. 18.

⁵ A. SCOTTO DI LUZIO, *La scuola che vorrei*, Bruno Mondadori, Milano 2013.

⁶ I. SANSOM, *L'odore della carta*, TEA, Milano 2013.

⁷ J. MCKENDREE, W. READER E N. HAMMON, *The "homeopathic fallacy" in learning from hypertext*, "Interaction", July 1995, pagg 75-82.

⁸ G. SININI, *La competenza circolare. Media digitali, didattica, formazione degli insegnanti*, Pensa, Lecce 2013.

⁹ H. GARDNER, *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano 1999. Nella prospettiva gardneriana delle "intelligenze multiple" un punto di accesso al sapere è la forma – numerica, verbale, corporea, iconica, ecc. – attraverso la quale "far entrare" lo studente in un tema o concetto.

¹⁰ G. KRESS, *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*, Routledge, London 2009.

¹¹ P.C. RIVOLTELLA, *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*, La Scuola, Brescia 2013.