

C'è un insegnante in questa scuola?

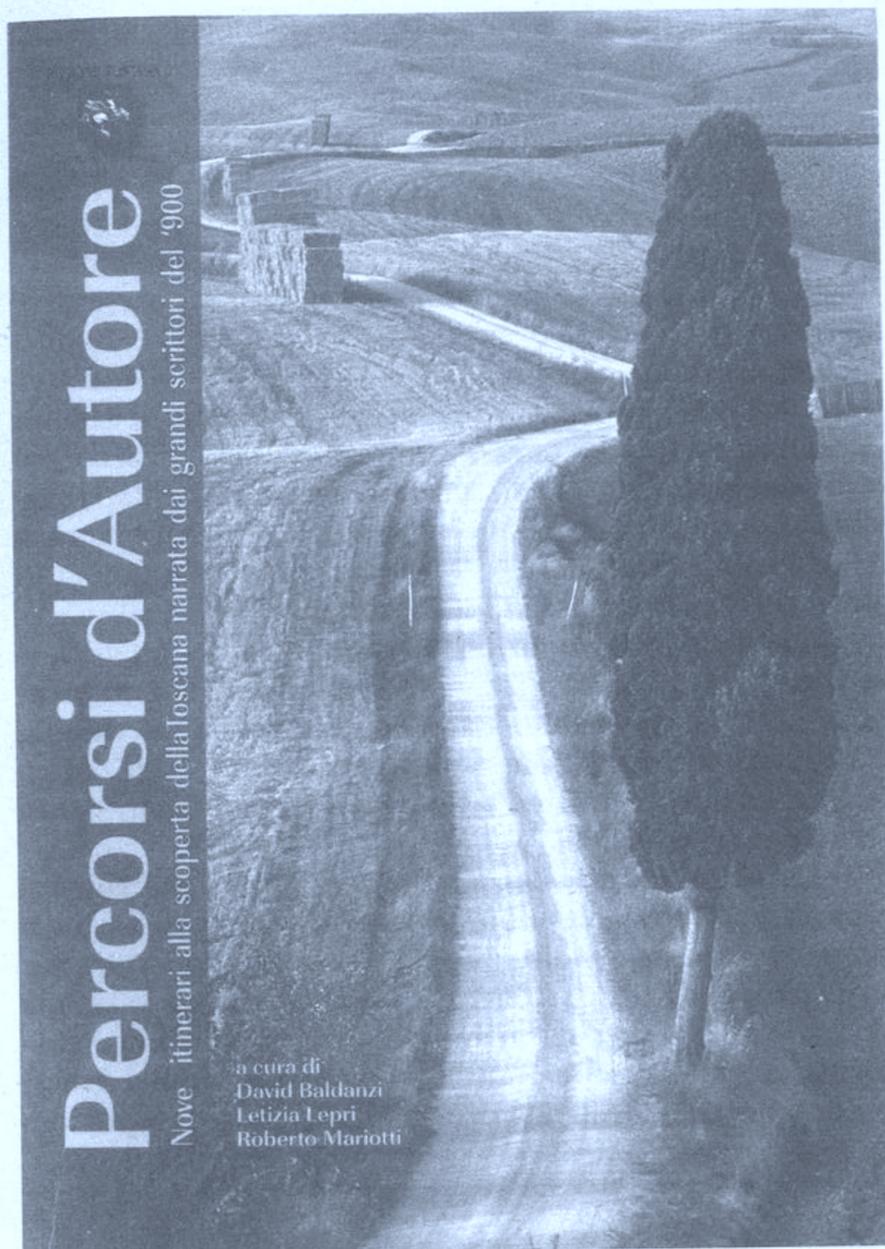
Celso Rosati

SCUOLA DELLE COMPETENZE E INNOVAZIONI TECNOLOGICHE Nella logica della competitività di un mercato che tende ad assorbire tutte le attività umane, la scuola, nel suo ruolo originario di produzione e trasmissione del sapere e dei valori in genere, si trova a dir poco in difficoltà, con il rischio, inoltre, di non riuscire più a confrontarsi con la realtà.

La lezione frontale dell'insegnante nella classe, per esempio, appare come un sistema chiuso privo di interazione, soporifero e misero rispetto alle accattivanti informazioni pre-confezionate dei filmati televisivi o fruibili attraverso Internet senza alcuna mediazione, senza adeguati filtri conoscitivi. Il lavoro del docente che, perlopiù, si fonda sulla base di ciò che precedentemente ha appreso non sembra paragonabile all'offerta di un programma culturale preparato in modo accurato da esperti con il fine di catturare l'attenzione divertendo. Generalmente i filmati culturali sono realizzati sul tipo di linguaggio pubblicitario il cui ritmo fa apparire le informazioni come semplici e divertenti con l'effetto ineludibile di negare il dubbio su ciò che viene presentato. Quel tipo di insegnante, invece, che procede nella sua lezione problematizzando, facendo leva proprio sul dubbio e l'indugio per innescare il processo formativo con l'eventualità, tra l'altro, di far apparire sbiaditi alcuni settori del sapere, si trova nel disagio di dover gestire una situazione complessa rispetto alla diffusione di un modello televisivo culturale semplificato e sicuramente più brillante.

Il punto è: sostenere o dissolvere gli insegnamenti letterari nel marasma delle nuove tecniche della comunicazione; resistere o gettarsi nel "nuovo orizzonte telematico-virtuale-pubblicitario".

C'è per gli insegnanti in genere una sorta di rassegnazione che, più o meno consapevoli della sistematica distruzione della scuola pubblica, li porta ad essere passivi, a non fare nulla per reagire fino a quando sarà troppo tardi. Certo è che gli insegnanti di fronte alle radicali trasformazioni in corso si trovano a livelli di consapevolezza diversi, ma con la stessa responsabilità. Il pericolo è di assumere un comportamento simile a quello di Faber, il professore di lettere che nel romanzo di Ray Bradbury, *Fahrenheit 451*, nonostante avesse da tempo compreso la brutta direzione presa dalle cose, accetta passivamente, in una condizione di inoperosa rassegnazione, l'inevitabilità degli eventi: "Io vedevo



Edizione del 2005

ste, ma la loro sostituzione con altri strumenti informativi. Pare che nella scuola del futuro non sia affatto previsto quel modello di insegnante che parla direttamente agli studenti. Domenico Parisi⁴, per esempio, nel suo libro *Scuol@.it* mostra come in effetti vi sia un volontà forte di mettere la scuola in perfetta concordanza con le nuove tecnologie della comunicazione e in tale contesto solo il computer, inteso non come strumento ma come modello di conoscenza, è in grado di offrire nelle simulazioni un'adeguata comprensione della realtà. Il predominio del linguaggio verbale come mezzo di espressione del pensiero viene, nella scuola cosiddetta del "divertimento", messo in discussione dal computer con le sue immagini immediate. Giulio Ferroni in proposito scrive: "E in questo quadro appare sempre più ai margini la figura dell'insegnante, che Parisi nel radioso futuro del computer universale vede sostituita da più congrue figure professionali, tecnici, programmatori, funzionari e semmai tutori per l'uso delle simulazioni"⁵. Il problema è avvertito con forza anche da Tullio De Mauro, secondo il quale un'importante sfida per l'insegnante è di "evitare il luddismo e piegare l'uso delle tecnologie alle esigenze di una scuola critica e democratica"⁶.

La dimensione pedagogica, ormai imposta nella scuola pubblica e in linea con lo sviluppo tecnologico, non mira alla formazione di personalità, ma, con l'uso di un linguaggio mistificante, vuoto, privo di senso, e responsabile *tout court* di un'involuzione culturale, a competenze pratiche da spendere immediatamente. Gli strumenti di un organizzato apprendimento, come il procedere lentamente verso il fondo dei contenuti disciplinari, sono oggi sostituiti dalla

velocità e dall'immediata brillantezza.

La questione, quindi, risulta essere non tanto quella delle modalità di interiorizzazione delle conoscenze, ma, innanzitutto, delle loro qualità, e in questo senso può tornare particolarmente vantaggioso ragionare in questi termini: la priorità dell'insegnamento del metodo porta l'acquisizione delle conoscenze a svolgersi sotto l'insegna della velocità; la maggiore importanza data al sapere, invece, fa assumere un ruolo di primo piano alla ripetizione, alla lentezza e alla noia. Il pericolo di questo modello è una meccanica memorizzazione di nozioni e tuttavia ineludibile se inteso come parte di un processo teso all'acquisizione di procedure che rivestono di significato le nozioni apprese al fine della formazione di capacità di giudizio.

La scuola del futuro sarà, quindi, quella dell'insegnante *tutor*? Certo è che nella logica dei consumi, delle rapide dispersioni di idee, della velocità e superficialità dell'informazione quello che viene messo in gioco non è solo la figura tradizionale dell'insegnante ma la sua stessa identità: se non viene richiesta l'acquisizione profonda delle conoscenze il suo ruolo rischia la perdita di senso a favore di una professionalizzante attività di coordinamento. L'insegnante come figura critica, e per questo fuori dalla mercificazione del sapere, risulta essere in questo contesto sempre di più ai margini.

Nella scuola del "pressapochismo", che tende a semplificare e a diminuire la fatica, domina incontrastata, per la formazione degli insegnanti, la dimensione psico-pedagogica e, per dirla con Gian Luigi Beccaria, il privilegiare i metodi del comunicare sui contenuti non può che formare insegnanti preparati a trasmettere il nulla⁷. In realtà la formazione psicopedagogica trasforma l'insegnante "in una sorta di operatore sociale"⁸ e, se da una parte vi è il rischio di trasmettere solo ignoranza agli alunni, dall'altra, nel rapporto docente-discente, si fa sempre più evidente una distanza incolmabile. Il problema non si trova tanto e solamente in colui che parla quanto piuttosto in chi ascolta. L'insegnante, nella misura in cui vuole trasmettere un sapere, codifica una situazione in modo da esporla semplicemente all'alunno. Colui che parla è depositario del sapere, ma qual è il ruolo di chi ascolta?

In questo rapporto il tema dell'ascolto diventa fondamentale perché attraverso l'ascoltare, che è soprattutto capacità di assimilare nozioni e idee, la trasmissione passiva del sapere diventa esercizio di pensiero attivo. Prima di qualsiasi saper fare c'è l'ascoltare, inteso non solo come attenzione, ma comprensione essenziale di un'esperienza trasmessa al fine di rielaborarla, allontanarla e quindi criticarla.

Cos'è cambiato, dunque, tra insegnanti e discenti rispetto a un passato di una pur relativa e "conflittuale consonanza comunicativa"? Giulio Ferroni avanza l'ipotesi che i modelli culturali a cui maggiormente fanno riferimento gli alunni sono quelli pubblicitari, ovvero un sistema di comunicazione dominato dalla mercificazione del pensiero unico⁹. In effetti, i modelli culturali a cui fanno riferimento gli insegnanti vengono dal passato, mentre quelli degli alunni dall'immediato presente e concepire ciò come un tutto indistinto provoca non solo un terreno fertile all'incomunicabilità, ma una vera e propria rottura della trasmissione del sapere.

Il dialogo tra generazioni tende, per i modelli pubblicitari imposti, ad appiattirsi su una dimensione simmetrica che non solo non favorisce la trasmissione di modelli classici ma ostacola il confronto tra passato e presente, con il rischio di appiattirsi esclusivamente su valori imposti dal

mercato e, inoltre, la subalternità dei giovani alla società mercificata e alla continua consumazione del presente è accentuata, tra l'altro, anche dalla perdita dell'autorevolezza dell'insegnante¹⁰.

Nella civiltà della comunicazione e della multimedialità la tendenza è quella di privilegiare la specializzazione immediatamente utilizzabile sul mercato a svantaggio della riflessione e dello spirito critico. Il tempo dell'immediatezza, della simultaneità, del rapido consumo nega la criticità, crea omogenizzazione e rende la dimensione del passato inutile per un presente indifferenziato. Secondo Raffaele Simone la trasmissione del sapere attraversa storicamente tre fasi: la prima dominata dalla scrittura, la seconda dalla cultura tipografica, la terza dalla "cultura digitale"; ed è proprio quest'ultima fase, dominata dall'informatica e all'insegna della velocità e dell'oblio, a colpire a morte il passato¹¹.

Ma quale ruolo viene ad assumere la scuola senza il passato, senza l'acquisizione sistematica del sapere? Per Raffaele Simone la svalutazione della storia dipende in generale dal cosiddetto "sogno americano" dove il passato o è vissuto in funzione del sogno, o si presenta come un'attività fuori moda in quanto limita la dispersione di idee e ostacola la logica consumistica dell'innovazione continua. La negazione del passato con tutta la sua portata critica ma anche del futuro, salvo recuperarlo nella forma del "sogno americano", pare quindi condizione necessaria di una società mercificata¹².

La scuola-azienda tende ad annullare i confini tra formazione e interessi commerciali e quindi a sostituire il linguaggio razionale della cultura con il "linguaggio delle merci". Dal punto di vista della logica consumistica non vi è differenza di livelli tra l'insegnante e l'alunno, in quanto tutti, considerati unicamente come consumatori, sono stimolati ad apprendere gli stessi contenuti con l'effetto di

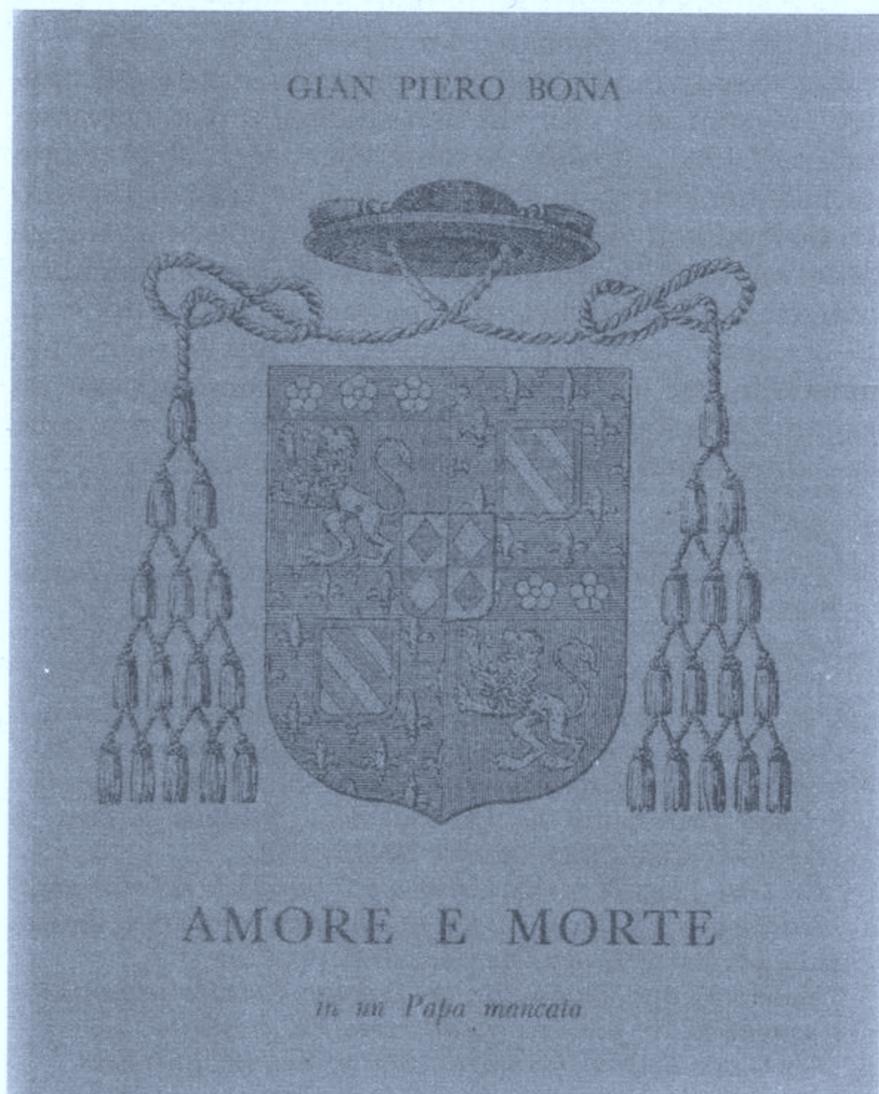
una frattura insanabile nella catena della trasmissione del sapere¹³. Non rientra negli scopi di questa scuola ripristinare il dialogo interrotto, tra chi porta e chi riceve il sapere, creando innanzitutto quell'atmosfera di distanza intesa anche come autorevolezza nel rispetto del patrimonio di sapere veicolato dal docente. Riconoscere modelli culturali differenti nel rapporto insegnante alunno è, senz'altro, il primo passo per creare quelle condizioni capaci di contrastare la gestione di una informazione strategicamente imposta dalla logica consumistica.

Le nuove tecnologie impediscono di sviluppare un reale confronto tra passato e presente mettendo in serio pericolo la trasmissione generazionale del sapere. Infatti: "[...] gli studenti non sono più in grado di sviluppare dei rapporti fondati sul significato e sulla logica razionale, cioè sulla capacità di distinguere tra ciò che è importante e ciò che non lo è. Non riescono, dunque, a elaborare un proprio discorso critico e sono perciò potenzialmente aperti a tutte le proposte di consumo inviate dal mercato"¹⁴.

Inoltre, in un contesto come quello della scuola di oggi, dove assistiamo ad un generale crollo della cultura determinato anche dalla scarsa considerazione della lettura intesa non più come centrale ma subordinata alle varie griglie e analisi testuali, sembra delegittimato e definitivamente perso, con l'affermarsi delle nuove tecnologie, quella che Nietzsche chiama una lenta lettura filologica. Così, a proposito di una lettura veramente fruttuosa di *Aurora*, Nietzsche, scrive: "[...] noi siamo entrambi amici del *lento*, tanto io che il mio libro. Non per nulla si è stati filologi, e forse lo siamo ancora: la qual cosa vuol dire, maestri della lettura lenta [...] Filologia, infatti, è quella onorevole arte che esige dal suo cultore soprattutto una cosa, trarsi da parte, lasciarsi tempo, divenire silenzioso, divenire lento, essendo un'arte e una perizia di orafi della *parola*, che deve compiere un finissimo attento lavoro e non raggiunge nulla se non lo raggiunge *lento*. Ma proprio per questo fatto è oggi più necessaria che mai [...] nel cuore di un'epoca del *lavoro*, intendo dire della fretta, della precipitazione indecorosa e sudaticcia, che vuol *sbrigare* immediatamente ogni cosa, anche ogni libro antico e nuovo: per una tale arte non è tanto facile sbrigare una qualsiasi cosa, essa insegna a leggere *bene*, cioè a leggere lentamente, in profondità, guardarsi avanti e indietro, non senza secondi fini lasciando porte aperte, con dita ed occhi delicati [...] Miei pazienti amici, questo libro si augura soltanto perfetti lettori e filologi: *imparate* a leggermi bene!"¹⁵.

Per Nietzsche niente è più sbagliato di chi si accontenta di una lettura frettolosa che non può che indurre a equivoci. In realtà dovrebbe essere proprio la scuola il luogo di esercizio di una lettura che non si fermi alla fruizione immediata del contenuto ma che sappia lentamente spingersi in profondità come la filologia che, intesa non nella sua specificità ma come *forma mentis* in generale, potrebbe ancora insegnarci. La questione appare oggi preoccupante tanto da poter osservare nel migliore dei casi che il lettore formato dalla scuola (impaziente, veloce, brillante, ecc.) non è più in grado di leggere opere che non siano di rapido consumo, per niente dotate di spessore teorico e storico e con nozioni che poggiano su dati sottili e generalizzanti. Il pensiero di Nietzsche, se contestualizzato, pare oltremodo interessante anche perché, oltre ad esaltare la filologia come l'arte di saper leggere in modo lento, contrappone la fretta, l'immediatezza e il chiasso, alla pazienza, alla profondità e al silenzio.

In realtà, è proprio il nostro tempo ad essere particolar-



Scheiwiller, 1962

mente caratterizzato dalla fretta e dall'impazienza e l'attesa per acquisire informazioni, che da sempre è stata indispensabile, oggi risulterebbe assolutamente "insopportabile". Scrive Simone: "Tutto quel che, nell'imparare, si associa alla lentezza [...] ha perso mordente e appare estenuato, poco interessante, senza vita. È per questo che interi settori del sapere tradizionale di colpo sono diventati irrilevanti"¹⁶.

La tendenza è oggi quella di emarginare il sapere umanistico considerato inservibile e inutile, a vantaggio di un sapere tecnico ritenuto più funzionale alla soddisfazione di immediate esigenze. La ricerca ansiosa di risultati concreti "porta a privilegiare materie di consumo spicciolo [...] a svantaggio di quelle discipline che non chiamano il giovane a specializzarsi ma lo aiutano alla riflessione storica o estetica o filosofica o letteraria. Discipline, queste ultime, che hanno favorito sino a ieri la maturazione di uno spirito critico"¹⁷.

La mercificazione della cultura porta la scuola ad essere strumento dell'impresa e quindi ad ignorare le fondamenta di qualsiasi sapere con lo scopo di impedire la formazione di visioni del mondo che predispongano ad aperture di senso, ma, per dirla con Beccaria: "[...] una società funziona non quando le persone fanno un inglese itinerario, fanno usare il computer, navigare su Internet [...] ma quando sono innanzitutto capaci di riflettere sul senso del proprio operare"¹⁸. Ciò che la scuola utilitaristica ha distrutto, con molteplici proposte articolate in una miriade di attività progettuali, è un'idea di cultura in grado di sviluppare quelle capacità più generali che permettono al soggetto di imparare rinnovandosi continuamente. Si privilegia l'insegnamento del computer, Internet, ecc., come se fossero acquisizioni di conoscenze con lo scopo, tra l'altro, di agevolare professioni che proprio per l'innovazione continua rischiano da subito di essere obsolete. Inoltre, se le possibilità di imparare l'uso del computer possono aprirsi anche fuori dal mondo della scuola, non si può dire la stessa cosa, per esempio, di Esiodo, Dante, Hegel, ecc. In effetti, la scuola pubblica che punta ad un livellamento verso il basso non è più da considerare il luogo di incontro di certi saperi, sempre più riservati a chi si trova nella condizione di pagarseli.

È noto che, per didatti e pedagogisti, tutti i problemi della scuola italiana sarebbero stati risolti semplicemente applicando in modo del tutto flessibile il modello "cognitivo-operazionale" della scuola americana. Secondo i pedagogisti tali problemi erano innanzitutto rintracciabili in "un eccesso di pretese culturali e una scarsità di accoglienza" e quindi per poter rimediare a tale stato di cose la situazione richiedeva un abbassamento del livello delle conoscenze per favorire, invece, il piano "dell'ospitalità"¹⁹. Per questa strada la scuola dell'autonomia si caratterizzerà ben presto come "centro di accoglienza e l'università un'agenzia di collocamento"²⁰ aperte e legate tra di loro dalla sola logica di mercato.

Ora, è ovvio che l'intero settore dell'istruzione, proprio perché collegato unicamente al linguaggio dell'impresa, funzionerà al meglio solo se la produzione tende continuamente ad aumentare, ma *conditio sine qua non* per produrre più diplomati e laureati è limitare le esigenze riducendo il livello culturale. Il fallimento del modello americano era, tuttavia, già da tempo evidente, e forse, per dirla con Coletti, "nessuno aveva ancora visto *Elephant* di Gus Van Sant, con l'edificante rappresentazione di una scuola modello in cui non si fa mai lezione ma molta socializzazione [...] sicché i meno socievoli sparano per giusta vendetta sugli integrati in perfette palestre, mense e bar, campi sportivi (è accaduto a Columbine, Usa)"²¹. Senza nessuna esitazione

per la peculiarità del sistema educativo americano e nonostante le preoccupanti avvisaglie, tale modello è stato adottato più o meno acriticamente a tutto svantaggio della tradizione umanistica e malgrado l'immiserimento, la mancanza di mezzi, l'abbassamento della qualità (quasi la metà degli italiani sono semianalfabeti) siano evidenti a tutti il mondo dell'istruzione in generale cerca di vivere "allegrement" puntando sulla pubblicità. Infatti, nessun istituto scolastico sembra vantarsi dell'autorevolezza, della qualità, della non precarietà dei suoi professori o della funzionalità delle sue biblioteche; tutti, però, esaltano l'estetica, la pluralità dell'offerta formativa, le palestre e perfino le sale di informatica perlopiù inutilizzate per il noto ritardo tecnologico in cui versano la maggior parte delle nostre scuole.

Se la fantascienza diventa realtà, allora rimane solo accettazione e rassegnazione? Forse ancora non abbiamo toccato il fondo. Per Vittorio Coletti, ad esempio, non è ancora tutto perduto e la speranza è rivolta a quei professori che resistono e ignorando le varie didattiche modulari "continuano a insegnare cose e non slogan"²².

Ma quanto possono durare le resistenze individuali? Certo è che se non interviene qualche elemento di novità, la resa totale degli insegnanti sembra ormai questione di tempo.

Per il suo valore strumentale la scuola delle competenze finge di non accorgersi dei veri problemi o propone soluzioni esclusivamente collegate alla logica dell'impresa, vedi "problemi di aggiornamento personale degli insegnanti, demotivati da stipendi infamanti e spossati da un'infinità di mansioni burocratiche" come sottolinea Coletti. E ancora: una politica tesa a non sminuire il ruolo sociale dell'insegnante forse dovrebbe almeno permettere "che un professore possa detrarsi dal reddito, ai fini delle tasse, l'acquisto di un computer, come è consentito a un panettiere, o quello di libri, come è permesso a un libero professionista"²³.

Il docente, oberato da mansioni burocratiche e da continue ed estenuanti riunioni, non studia più o, al massimo, imitando il modello anglosassone, negli intervalli di tempo tra una riunione e un'altra. In effetti, se l'aggiornamento dei docenti non viene pensato seriamente fuori dalla logica del mercato, "se le loro mansioni sono sempre più burocratiche, scuole e atenei vedranno emergere una tipologia di docente burocrate e logorroico, intellettualmente ammuffito, che si rianima solo nelle mille riunioni come un solitario pensionato del condominio che si eccita nelle assemblee annuali per il rifacimento delle scale"²⁴.

¹ Citato in Giulio Ferroni, *I confini della critica*, Napoli, Guida, 2005, p. 50.

² *Ibidem*.

³ Ivi, pp. 49-50.

⁴ Domenico Parisi, *Scuol@it. Come il computer cambierà il modo di studiare dei nostri figli*, Milano, Mondadori, 2000.

⁵ Giulio Ferroni, *I confini della critica*, cit., p. 58.

⁶ Tullio De Mauro, *La cultura degli italiani*, a cura di Francesco Ermani, Bari, Laterza, 2004, p. 232.

⁷ Cfr. Gian Luigi Beccaria, *L'antico e il nuovo: le scienze umanistiche e la scuola*, in *Tre più due uguale zero*, a cura di Gian Luigi Beccaria, Milano, Garzanti, 2004, pp. 7-20.

⁸ Massimo Firpo, *La perdita del passato. Cultura umanistica e scuola*, in *Tre più due uguale zero*, cit., p. 36.

⁹ Cfr. Giulio Ferroni, *I confini della critica*, cit., pp. 66-68.

¹⁰ Ivi, p. 68.

¹¹ Cfr. Raffaele Simone, *Il futuro del dimenticare*, in *Tre più due uguale zero*, cit., pp. 141-146.

¹² Per quanto concerne l'osservazione sul passato rivissuto come futuro immaginabile e rintracciabile anche in lavori cinematografici come, per esempio, *Il Signore degli anelli*, si veda Raffaele Simone, *Il futuro del dimenticare*, cit., p. 146.

¹³ Vanni Codiluppi, *Il potere del consumo*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003; in particolare, sul rapporto fra educazione, pubblicità e consumo, si vedano pp. 18-28.

¹⁴ Ivi, p. 22.

¹⁵ Friedrich Nietzsche, *Aurora*, a cura di Giorgio Colli e Mazzino Montinari, Milano, Mondadori, 1971, pp. 10-11.

¹⁶ Raffaele Simone, *Il futuro del dimenticare*, cit., p. 152.

¹⁷ Gian Luigi Beccaria, *L'antico e il nuovo: le scienze umanistiche e la scuola*, cit., p. 11.

¹⁸ Ivi, p. 12.

¹⁹ Vittorio Coletti, *Berlinguer e Donna Prassede*, in *Tre più due uguale zero*, cit., p. 52.

²⁰ Ivi, p. 53.

²¹ Ivi, p. 52.

²² Ivi, p. 56.

²³ Ivi, p. 57.

²⁴ Ivi, p. 58.