a cura di
Marco Ambra

Teste e colli

Cronache dell'istruzione ai tempi della Buona Scuola

il lavoro culturale

Teste e colli

Cronache dell'istruzione ai tempi della Buona Scuola

a cura di Marco Ambra

il lavoro culturale

ISBN 978-88-908247-3-9
Teste e colli. Cronache dell'istruzione ai tempi della Buona Scuola
marzo 2015
il lavoro culturale
Questa pubblicazione è senza fini di lucro - This is a non-profit publication

Immagine di copertina di Pierluigi Casolino
Progetto di copertina di Francesco Tommasi
Redazione di Marco Ambra, Maria Teresa Grillo, Salvatore Marco Ponzio e Giulia Romanin Jacur
Impaginazione di Giulia Romanin Jacur

Si ringrazia l'Iprase di Trento, che ha concesso la pubblicazione del contributo *Come insegnare per insegnare cosa. Omaggio a Valter Binaghi* di G. De Michele, già pubblicato in *Cosa insegnare a scuola. Qualche idea sulle discipline umanistiche*, a cura di Amedeo Savoia e Claudio Giunta, Editore Provincia Autonoma di Trento Iprase, Trento 2013.
Si ringraziano gli autori dei saggi per aver permesso la pubblicazione dei loro interventi.

www.lavoroculturale.org

Indice

p. 5 Avviso ai naviganti
di Marco Ambra

9 I. Quarant'anni da smantellare?

11 Una brutale assenza di cura: contro la scuola del naufragio e della prestazione
di Marco Ambra

34 Bestiario di una vita meritocratica dietro la cattedra
di Roberto Ciccarelli

48 Come insegnare per insegnare cosa. Omaggio a Valter Binaghi
di Girolamo De Michele

61 II. Irresistibile digitale

63 Agende senza parole: la cultura di Destra e il discorso sulla scuola pubblica
di Salvatore Marco Ponzio

74 Per un uso utile, consapevole e realistico delle Tecnologie dell'informazione e della comunicazione (Tic) a scuola
di Enrico Manera

93 Resistere al colonialismo interstiziale. Intervista a Roberto Casati
a cura di Marco Ambra

108 Un glossario ragionato per affrontare la migrazione digitale
di Roberto Casati

p. 130 L'appetito vien leggendo. Una settimana della lettura a scuola
di Alessandro Lattanzi

149 III. Due interviste, per un'altra lingua della valutazione

151 L'ora d'italiano. Conversazione con Luca Serianni
di Marco Ambra

151 Tra colonialismo digitale e "valutazionismo". Conversazione con Tullio De Mauro
a cura di Marco Ambra

161 IV. Nessuno rimanga indietro. Fra inclusione e austerità

163 L'inclusione a costo zero. I Bisogni Educativi Speciali come tassello nella "riorganizzazione" neoliberista della scuola pubblica
di Sara Biscioni

201 *Hanno contribuito*

Avviso ai naviganti

L'ebook sulla scuola che *il lavoro culturale* qui presenta è il frutto di un anno appassionato di ricerche, contatti, discussioni ed equivoci fra persone che a vario titolo si occupano in rete della galassia istruzione in Italia e all'estero, da una prospettiva che è quella di chi ci lavora o ci ha lavorato.

Si tratta di un lavoro eterogeneo, di una bestiaccia sgradevole che si dibatte fra non-fiction creativa, saggio di approfondimento, caustica invettiva, articolo giornalistico, intervista e glossario. Il curatore del testo ha scelto di non dare conformità a questa materia nebulosa pensando di avere fra le mani quello che Wu Ming 1 chiamerebbe "un oggetto letterario del quinto tipo", un imprecisato esperimento di inconsapevole narrativa, pericolosamente sedotto tanto dalla serietà dell'argomentazione saggistica quanto dalla fluida conversazione dell'intervista. Forse, ignoto o ignota cosmonauta in procinto di navigare fra i gas di questa nebulosa, ti chiederai quali sono le motivazioni di un così promiscuo calderone di generi, stili e contenuti. La risposta sta tutta nella complessità del soggetto di questo ebook: la scuola pubblica italiana, il suo essere un insieme di persone, pratiche, norme, valori, contraddizioni e conflitti sempre eccedenti, mai riducibili all'*unicum* del report di un'indagine statistica. In altre parole è la scuola stessa a essere, in questo ebook, un oggetto narrativo non meglio identificato.

Ma l'*unicum* che qui si vuole rovesciare è anche un altro: quello della scuola come grande opera del Paese, come corpo statico sul quale intervenire per annientare patologie o cercare in esso il Graal di un nuovo slancio vitale economico-produttivo. Una narrazione tossica che fa dell'istruzione l'oggetto delle politiche europee di austerità, l'interlocutore perenne di continui progetti di riforma, ora in funzione del depotenziamento della sfera pubblica a vantaggio di quella privata, ora in vista dell'avvento escatologico di una società della conoscenza, in cui la scuola gioca il ruolo di istituto di credito cognitivo. In entrambi i casi, i grandi assenti dal centro del discorso sono quei soggetti, insegnanti, educatori ed educatrici, assistenti e amministrativi che ogni giorno fanno la scuola. Ma soprattutto a essere assente è chi della scuola è il centro geometrico: bambini e bambine, adolescenti, ragazze e ragazzi, giovani adulti. Nell'immagine scelta per il titolo di questo ebook sono le loro teste, ben fatte, piene e infine assenti, secondo l'immagine ormai resa celebre da Michel Serres, a essere inconsapevoli vittime di ogni riforma malintenzionata, di ogni didattica inconsapevole, di ogni ora di lezione mancata.

Per districarsi nel labirinto che segue occorre tener presente le quattro sezioni in cui esso si articola. Nella prima, gli autori hanno cercato una fenomenologia, un'analisi critica e una via d'uscita alla stagione che, esplosa con il ministero di Maria Stella Gelmini, ha messo e continua a mettere in seria discussione i diritti sociali, le conquiste e il meglio prodotto dalla scuola repubblicana dagli anni Sessanta agli anni Novanta del secolo scorso. Valutazione, meritocrazia e didattica delle competenze sono le tre parole d'ordine attorno alle quali questo rigido inverno della scuola pubblica continua a consumarsi. Nella seconda parte si tocca il mito ipermodernista alla base della razionalità riformatrice contemporanea: l'apertura della pratica scolastica, fondata sulla millenaria invenzione della scrittura, all'avvento delle nuove tecnologie per l'informazione e la comunicazione in un ecosistema digitale. Fra scetticismo, pragmatismo ed etica della responsabilità gli autori della seconda parte cercano la via

a un uso consapevole dei dispositivi digitali nella scuola, non asservito a una bieca accettazione della retorica "nuovista", troppo spesso cavallo di Troia di interessi economici altri. La terza parte è invece una piccola boccata di ossigeno, un tentativo di rifiatare e guardare ai temi finora affrontanti *sine ira ac studio*, con lo sguardo lucido e intelligente di due padri nobili del discorso sull'avvenire della lingua italiana e della scuola pubblica: Luca Serianni e Tullio De Mauro. Infine, la quarta parte affronta una delle criticità più scoperte ed eclatanti causate da una politica di contrazione della spesa rispetto alla scuola pubblica: il depotenziamento reale di quella scuola prima dell'integrazione e poi dell'inclusione delle persone disabili che oggi, in mezzo alla temperie efficientista e aziendalista, trova nell'inquadramento e nella categorizzazione dei Bisogni educativi speciali un ambiguo strumento operativo. A te, cosmonauta, l'onere di trarre conclusioni e agire di conseguenza.

Siena, febbraio 2015

M. A.

I

Quarant'anni da smantellare?

Una brutale assenza di cura: contro la scuola del naufragio e della prestazione

di Marco Ambra

> Ormai la testa decollata di Pollicina è diversa da quelle vecchie, più "ben fatte" che "piene". Non dovendo più faticare per apprendere il sapere, perché è lì, davanti a lei, oggettivo, raccolto, collettivo, connesso, accessibile a piacere, ricontrollato dieci volte, lei può tornare a occuparsi del moncone di assenza che sovrasta il suo collo mozzato.
>
> SERRES M., *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*.

> Il bastardo non sprecava neppure *un* movimento, ecco che cosa rendeva arte questa sua brutale assenza di cura.
>
> FORSTER WALLACE D., *Infinite Jest*.

E venne il sabato pomeriggio. Il sedile posteriore mi culla fra stanchezza e immaginazione, l'auto scorre come uno slittino sulla neve quando la settimana è finita, quando, insieme a un equipaggio di colleghi, non devo più andare nel capoluogo vicino a frequentare il corso di specializzazione, a *formarmi*. La scuola è iniziata da una manciata di settimane ma a me sembra che s'è iniziato a ripetere, ogni giorno, con diligenza e stanchezza, lo stesso spartito, lo stesso copione di noia e impotenza, di gioia e scoperte, di rinunce e abbandoni. Ripenso al mio primo ingresso in classe di quest'anno, una classe scarna e malnutrita, ché a settembre si sa c'è la vendemmia e alcuni ne approfittano per guadagnare qualcosa. Alcune teste penzolano annoiate sui banchi, altre non stanno ferme, vagano, evitano l'incontro con il tuo sguardo. Poi qualcuno si alza dal banco, l'angolo in cui il collega dell'ora precedente ha tentato di contenerlo, e s'impegna a rompere quell'inerzia estraendo, come un'arma dalle tasche, lo smartphone. Lo fa con un gesto freddo, asettico, violento nell'ostinazione a non esprimere nulla. Lo fa con una brutale assenza di cura. Gesti puliti, senza sprechi, dita agili sul *touch screen*. E come stride questa grazia digitale con la pesantezza pachidermica delle teste penzoloni sul banco, duran-

te la lezione, mentre echeggiano nell'aria parole grosse: diagenesi delle rocce clastiche, paleolitico inferiore, metonimia.

L'auto scorre silenziosa sulla strada provinciale, non è ancora finito settembre e a quest'ora c'è luce. Scrollo anch'io grave la testa e penso alla prossima settimana. Come farò a farli incontrare con le parole grosse? Come li convincerò a sollevare la testa, ad avvicinarli a un'altra inclinazione? Mi arrovello e ho la testa pesante, forse perché è sabato sera, forse perché ho studiato troppo. Allora tiro fuori lo smartphone dalla tasca e anch'io mi concedo un gesto privo di cura. E mi avvio, con la testa sotto il braccio, verso la domenica.

In Italia, da più parti e a più riprese, nella cronaca del quotidiano e nella discussione accademica, una folta schiera di giornalisti, economisti, pseudo-esperti e *policy makers* sostiene che i sistemi d'istruzione del mondo industrializzato si trovino di fronte a scenari apocalittici. C'è il professore universitario che insegna in America, il quale scalpita al solo proporre l'abolizione del Liceo classico come lungimirante soluzione per il rilancio al galoppo del Pil patrio, c'è l'editorialista dello storico quotidiano che riesce sempre bene nella geremiade sull'assenza di un moderno sistema meritocratico fra noi viziosi mediterranei, c'è il conservatore di riflusso che addita il male radicale nella massa informe di laureati prodotta dalle riforme post sessantottine, c'è infine il politico innovatore che vorrebbe la scuola del libro *Cuore* 2.0. È giù legnate sulla scuola media unica, sulla casta statale degli insegnanti, sullo spreco di risorse, sul numero eccessivo di laureati in materie che "non danno lavoro", sul bisogno di distinguere i giusti dagli empi, i più dai meno, l'eccellenza dallo squallore.[1] Narrazioni tossiche che, nella migliore delle ipotesi, dipingono l'istruzione pubblica e gratuita per tutti quale condannato nel braccio della morte, costretto a guardare al futuro come a uno scenario fatto di paesaggi ineluttabili: o modificare la strategia politica di espansione economico-organizzativa che ne ha sostenuto l'azione educativa nell'epoca del *welfare state,* contraendo il proprio potere d'azione, oppure votarsi a una fragorosa e volontaria scomparsa, a favore di sistemi d'istruzione decentrati e autonomi, in cui chi ha di più si organizza meglio e in tempo. Scuola e università avrebbero davanti la sfida della decrescita per la sopravvivenza, preso atto della loro impotenza a funzionare da cinghie di trasmissione della mobilità sociale ed economica nei Paesi a capitalismo avanzato. Nelle geremiadi crepuscolari dei liquidatori della scuola la terra promessa di una *società della conoscenza*, meta del discorso sul futuro dell'istruzione nei ruggenti anni Novanta, si dirada come la nebbia alla luce accecante della crisi economico-finanziaria iniziata nel 2008.

Manifesto formidabile, per sintesi e chiarezza, di questa mortifera visione del presente dell'istruzione è il libro di Norberto Bottani significativamente intitolato *Requiem per la scuola? Ripensare il futuro dell'istruzione*. Il ricercatore di fama internazionale strappa gli applausi della folta schiera di cui sopra quando vede i sistemi d'istruzione contemporanei, pubblici e privati, franare di fronte all'irrealizzabilità dell'uguaglianza sociale, condannandosi in questo modo a un inevitabile degrado. L'istruzione pubblica è così votata a tradire il proprio retaggio, il programma educativo di promozione sociale concepito in pieno Ottocento e connesso alla strategia politica elaborata per costruire gli Stati nazionali moderni. A essere in crisi è la duplice funzione, educativa e politica, in cui s'incarnava questo programma. In altri termini ciò che squalifica la scuola contemporanea è l'impotenza della sua ambigua funzione politica, quella da un lato di addomesticamento burocratico della popolazione e dall'altro di formazione delle élites nazionali. Ciò che invaliderebbe questa funzione politica sarebbe uno stallo insuperabile nella capacità di trasmissione del patrimonio culturale, scientifico e letterario, nazionale:

1 Un esempio di setaccio 2.0 per distinguere le scuole "meritevoli" da quelle condannabili è il portale approntato dalla Fondazione Agnelli per permettere a studenti e insegnanti di rintracciare, in una logica mercatista di competizione fra individui che occupano lo stesso spazio (sociale, politico, economico), «le scuole superiori della zona che preparano meglio agli studi universitari», in barba all'articolo 3 della nostra Costituzione; cfr. http://www.eduscopio.it

> L'insegnante è colui che padroneggia o dovrebbe padroneggiare il lessico linguistico e comportamentale di una società e che lo trasmette alle nuove generazioni. È anche colui sul quale incombe il compito di mantenere e far conoscere il capitale letterario, il patrimonio artistico, il contesto ecologico, ossia gli elementi utilizzati per costruire l'identità nazionale. […] Ed è questa funzione del sociale ad essere entrata in crisi negli ultimi decenni in tutti i Paesi occidentali. L'apparato scolastico annaspa anche perché le norme sociali, i criteri di autorità, i principi da rispettare nelle società postmoderne non sono più quelli in auge nelle società agricole o industriali. […] Sono saltate le connessioni tra società e scuola, che la rendevano efficace e indispensabile. Sono venuti meno gli interpreti che indicano le finalità da perseguire, per cui le scuole devono inventarsi da sole funzioni e obiettivi sociopolitici.[2]

Vale la pena cioè di interrogarsi se a essere in uno stato di crisi irreversibile che comporta scelte decisive non sia tanto il sistema organizzativo-funzionale dell'istruzione pubblica, la fibra umana che ne sorregge lo sforzo muscolare, quanto il design del modello di apprendimento che ne ha finora configurato l'azione all'interno della società. In questo Bottani non dice niente di nuovo, anzi, riprende e amplifica analisi ben più lucide e caustiche sul fallimento del progetto scolastico-educativo dell'umanesimo. Come ha scritto il filosofo tedesco Peter Sloterdijk, ormai le grandi società moderne possono produrre le loro sintesi politiche e culturali utilizzando il "modello della società letteraria" mutuato dall'umanesimo in maniera marginale e inefficace. Tale modello, nato nelle pratiche, nei saperi, negli orientamenti al governo della società dei secoli XVI-XVII, trovò applicazione pragmatica e programmatica negli stati nazionali borghesi del XIX e del XX secolo.[3] La scuola-edificio come operatore di addestramento alla

2 Bottani N., *Requiem per la scuola? Ripensare il futuro dell'istruzione*, il Mulino, Bologna 2013, pp. 27-29.

3 La riflessione di Sloterdijk sulla fine dell' "umanismo" come figura di sintesi identitaria delle società dell'Occidente contemporaneo si trova in Sloterdijk P., *Regole per il parco umano. Una risposta alla Lettera sull'"umanismo" di Heidegger*, in *Non siamo ancora stati salvati. Saggi dopo Heidegger*, tr. it. di A. Calligaris e S. Crosara, Bompiani, Milano 2004, pp. 239-

disciplina dei corpi individuali, la cattedra come centro focale dell'aula e i banchi disposti in file, l'organizzazione delle informazioni che la scuola deve mediare secondo una ripartizione che varia e trasforma la distinzione medievale di Trivio e Quadrivio, la nascita della pedagogia come campo d'indagine euristico distinto dalla filosofia, e infine la comunità, prima ristretta e poi di massa, dei lettori come pubblico delle idee correnti, sono tutti aspetti che hanno caratterizzato l'organizzazione e il funzionamento dell'istruzione ottocentesca e novecentesca. Se si esclude la stagione pedagogica rivoluzionaria che attraverso l'esperienza della scuola di Barbiana ha veicolato, in Italia, la riflessione nello stesso ambito della pedagogia democratica, dal pragmatismo di Dewey al pensiero cognitivista di Bruner, e ha ispirato dal 1962 al 1977 una serie di riforme che misero al centro dell'attività di insegnamento il soggetto in apprendimento, anche il nostro sistema d'istruzione si è articolato e ha quasi sempre riproposto una variante del modello di apprendimento messo a punto nella modernità.[4]

A ben guardare, a essere in una profonda crisi di rinnovamento è questo design "moderno" dei modelli di apprendimento. Secondo Bottani, a privare di efficacia i sistemi di istruzione contemporanei è un'inoppugnabile causa interna, la progressiva

266. Per l'ontogenesi della scuola disciplinare si veda il classico Foucault M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, tr. it. di A. Tarchetti, Einaudi, Torino 1976, pp. 147-212.

4 Come dice Bruner, non è "del tutto" possibile interpretare il sistema scolastico di un Paese allo stesso tempo come strumento di realizzazione individuale e come tecnica di riproduzione per il mantenimento e lo sviluppo di una cultura. Ci sono sempre rischi (stagnazione culturale) ed eccedenze (imprevedibilità sociale) nel tentativo che la scuola fa di conciliare i due corni dell'antinomia; cfr. Bruner J., *La complessità degli obiettivi educativi*, in *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, tr. it. di Cornalba L., Feltrinelli, Milano 2001, pp. 79-98. Una svolta nella storia dell'istruzione in Italia è stata impressa dalla decisione dei Costituenti di elevare l'obbligo scolastico ad almeno otto anni, cosa che rimase lettera morta fino alla riforma della scuola media unificata del 1962, cfr. *La scuola, «paganica barbarie»*, in De Mauro T., Erbani C., *La cultura degli italiani*, Laterza, Roma-Bari 2004, pp. 117-133. Per un quadro d'insieme di quella stagione cfr. De Michele G., *La scuola è di tutti. Ripensarla, costruirla, difenderla*, minimum fax, Roma 2010, pp. 76-86.

incapacità di immaginare «funzioni e obiettivi sociopolitici». Con un classico argomento di ritorsione, la responsabilità dell'aumento dei cosiddetti NEET (*Neither employed nor in education or training,* i giovani compresi tra i quindici e i ventinove anni non occupati e usciti da qualsiasi percorso educativo-formativo) dal 2008 a oggi viene imputata alla staticità della scuola, bloccata dall'amnesia riguardo alla propria funzione politica. Così, mentre il livello di istruzione dei giovani italiani rispetto ai loro coetanei nei Paesi aderenti all'Ocse calava a picco, e per tasso di laureati il nostro Paese si collocava al trentaquattresimo posto (su trentasette) della classifica Ocse, mentre si tagliavano 8,4 miliardi di euro alla spesa pubblica sull'istruzione, si chiamava la scuola a rispondere dell'accusa di essere un sistema in crisi da sovrapproduzione, troppo abile nel produrre soggetti in grado di godere dei frutti del capitalismo avanzato, troppo poco abile nell'equipaggiare questi soggetti delle competenze necessarie a produrre quei frutti.[5]

Ci sono ragioni più profonde del "blocco creativo" che Bottani imputa all'azione educativa. Ragioni che sono da anni nelle analisi di filosofi, sociologi, psicologi, antropologi, pedagogisti e riguardano il contesto storico, la psiche e la decodifica dello sviluppo delle personalità attorno alle quali si costruisce il discorso educativo e pedagogico. In primo luogo, il tramonto di un sistema disciplinare non comporta necessariamente la liberazione di energie "positive". Questa affermazione è ancor più valida se si ragiona nel contesto dell'ideologia dominante: l'universo della colpa e della disciplina che ha plasmato la scuola funzionale allo Stato-nazione moderno ha ceduto il passo al vuoto e alla frustrazione dell'impossibilità di conformarsi all'infinita ingiunzione a godere che filtra dalle immagini pubblicitarie, dal discorso politico postmoderno, dalla propensione al consumo del quotidiano. Narcisismo e depressione, maschera di superficie e vuoto dietro

5 Per un quadro completo e "integrato" delle statistiche sul rapporto fra istruzione, occupazione e livelli di retribuzione cfr. *Education at a Glance 2014: Oecd indicators*, Oecd Publishing, 2014, http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf.

questa maschera, diventano sicuri compagni di viaggio di identità in corso di formazione,[6] gettando bambini e adolescenti in quella che Miguel Benasayag e Gérard Schmit hanno definito, richiamando Spinoza, «l'epoca delle passioni tristi». La crisi adolescenziale che nelle società tradizionali e moderne esprimeva l'uscita dal rifugio sicuro (per pochi privilegiati bambini) dell'infanzia si trascina oggi nell'età adulta senza soluzioni di continuità, in un naufragio sulla rotta verso l'Isola-che-non-c'è. Dicono Benasayag e Schmit: «perché possa svilupparsi l'*esplorazione* caratteristica di questo periodo della vita, sono necessari un certo contesto e un certo quadro di riferimento»,[7] ma nell'epoca del turbocapitalismo il quadro di riferimento e il contesto, la risposta classica alla crisi adolescenziale fatta dal palleggio tra scuola e famiglia, non corrisponde più ai nuovi veloci bisogni adolescenziali e si manifesta incapace di fronteggiare la situazione in continuo mutamento. Come ha scritto recentemente Massimo Recalcati, la Scuola-Edipo fondata sulla proiezione nella figura dell'insegnante dei caratteri autoritari e ideali della figura del genitore è mutata nell'autoreferenzialità della Scuola-Narciso, quella in cui diventa difficile reperire la differenziazione simbolica dei ruoli, in cui l'insegnante si confonde nella stessa crisi adolescenziale degli allievi e i genitori fanno di tutto per spianare gli ostacoli che si presentano sulla strada dei figli. Ciò che conta nella Scuola-Narciso è il principio di prestazione, l'abbattimento degli ostacoli alla massimizzazione dello sforzo cognitivo:

> La dimensione dell'esperienza è totalmente evasa da un sapere *pret-à-porter*, sempre a disposizione, che, di fatto, genera anoressie mentali, rigetto della ricerca del sapere nel nome di una sua acquisizione senza sforzo. Tanto il soggetto sembra staccarsi dalla pratica lenta della

6 In tal senso, analizzando l'avvento della colpa senza ingiunzioni dagli anni Sessanta del XX secolo in poi, il lacaniano *Discorso del Capitalista*, Alain Ehrenberg definisce la depressione «la contropartita della sovranità individuale»; cfr. Ehrenberg A., *La fatica di essere se stessi. Depressione e società*, tr. it. di S. Arecco, Einaudi, Torino 2010, pp. 185-187.

7 Benasayag M., Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, tr. it. di Missan E., Feltrinelli, Milano 2005, p. 36.

lettura, tanto appare perennemente connesso al grande Altro della rete che promette un sapere sempre immediatamente disponibile.[8]

Una scuola, quella Narciso, simile alla cucina di *Masterchef* in cui il percorso formativo è rappresentato dal progressivo superamento di ostacoli cognitivi posti da insegnanti-giudici-valutatori – le prove in cucina con ingredienti e piatti non ancora sperimentati e in condizioni di lavoro-limite – sulla via del successo come affermazione di sé sugli altri. Contro questa deriva ipercognitivista, votata non più a raddrizzare le viti storte, ad aggiustare le teste difformi, ma a programmare teste ben fatte di contenuti funzionali al contesto economico-produttivo, Recalcati auspica la riscossa di una Scuola-Telemaco. Una scuola in cui la riproduzione automatica dei contenuti della tradizione ceda il passo alla capacità degli insegnanti di testimoniare il loro amore per il sapere, facendosi carico di una "promessa di sublimazione": «Abbandonare il godimento mortale, il godimento chiuso su se stesso, il godimento immediato e la sua allucinazione, per trovare un altro godimento, capace di rendere la vita più ricca, beata, capace di amare e di desiderare».[9]

È il gesto con cui nel *Simposio* Socrate illude e delude Agatone, dimostrandogli con il proprio esempio come la conoscenza vera non sia tanto un vuoto da colmare, una lacuna da riempire con i codici di un programma delle competenze, quelle del cittadino virtuoso della *polìs* ateniese, quanto un vuoto da aprire, tutelare e difendere dalle numerose istanze di chiusura che agitano la sua come la nostra contemporaneità. In altre parole, all'insegnante di oggi spetterebbe il ruolo di fare il vuoto, di aprire uno squarcio sulla tela del già noto, del pregiudizievole, del senso comune dominante, senza alcun fine che sia esterno alla semplice ricerca comune della conoscenza.[10] Forse la brutale assenza di cura nei

8 Recalcati M., *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014, p. 31.

9 *Ibid.*, p. 35.

10 Sulla strada della tradizione culturale occidentale, ammesso che se ne possa parlare in modo così sommario, il gesto socratico di fare e tutelare il vuoto al centro del sapere

gesti di ragazzi e ragazze manifesta l'esigenza inconsapevole di abitare questo vuoto, di trovare questo limite all'incessante stato di bisogno in cui si trascina la loro età.

Crisi della crisi. *Modernità liquida, ipermodernità, postmodernità.* I pilastri di riferimento che davano senso al mondo moderno, i posti di lavoro, i legami affettivi, le capacità personali, i metodi per risolvere problemi ricorrenti, l'insieme di ideologie e credenze che innervavano questo labirinto, non hanno più un valore adattivo. Ciò che Gregory Bateson ha definito «deutero-apprendimento», la capacità di modificare l'insieme di alternative e regole che si sono già apprese mentre le si sta applicando, diventa oggi risorsa imprescindibile.[11] Come ha scritto Zygmunt Bauman, gli esseri umani postmoderni

[…] devono dunque essere capaci non tanto di portare alla luce una logica occulta nell'accumulo di eventi, o gli schemi che si celano in

è paradossale e produce effetti ambigui. Basti pensare a come questo gesto si traduca nel contesto del cristianesimo in una cura del sé funzionale, nel sacramento della confessione, alla produzione di soggettività e verità. Ha scritto a tal proposito Slavoj Žižek: «Come Socrate, Cristo non espone una dottrina, è un provocatore che, in modo performativo, mette in scena un atteggiamento nei confronti della vita per mezzo di paradossi paradigmatici; come Platone, Paolo articola poi queste provocazioni in una dottrina coerente. Quella operata da Socrate, il primo filosofo, nei confronti della sua *polis* (comunità) non è forse una sottrazione nel senso badiouiano del termine? Il gesto di rifiutare quello che Kant avrebbe in seguito chiamato l'"uso privato della ragione", di mettere tra parentesi i possibili usi della conoscenza per il bene e l'interesse sociali, di perseguire un lavoro autonomo di autoesame ovunque esso ci conduca? In questo semplice senso, l'attuale "riforma di Bologna" dell'istruzione universitaria europea è un gesto antisocratico per eccellenza, una minaccia al fondamento stesso dell'eredità europea.», in Žižek S., *Meno di niente. Hegel e l'ombra del materialismo dialettico. Vol. 1*, tr. it. di Salzani C. e Montefusco W., Ponte alle Grazie, Firenze 2013, p. 630, nota 53. Sui frutti ambigui del "libero autoesame socratico" ha a più riprese speculato Michel Foucault, con particolare attenzione a come la tecnica di costruzione del sé da esso sdoppiatasi durante la tarda antichità e l'Alto Medioevo continui a generare senso nel cuore della razionalità neoliberista; cfr. Foucault M., *Omnes et singulatim. Verso una critica della ragion politica*, in *Biopolitica e liberalismo. Detti e scritti su potere ed etica (1975-1984)*, tr. it. di Marzocca O., Edizioni Medusa, Milano 2001, pp. 109-146 e *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, tr. it. di Bertani M., Feltrinelli, Milano 2003, pp. 37-42.

11 Cfr. Bateson G., *La pianificazione sociale e il deutero-apprendimento*, in *Verso un'ecologia della mente*, tr. it. di Longo G. e Trautteur G., Adelphi, Milano 2000, pp. 199-217.

> ammassi casuali di punti colorati, quanto di disfare da un momento all'altro i propri modelli mentali e strappare, con un solo rapido balzo della mente, le tele più elaborate; in breve, di maneggiare la propria esperienza allo stesso modo in cui un bambino gioca col caleidoscopio che ha trovato sotto l'albero di Natale.[12]

La scomparsa dello Stato-nazione ottocentesco, l'insorgere della globalizzazione e del capitalismo cognitivo, i movimenti migratori e con essi il tramonto del *welfare state* novecentesco – per dirla con Bauman il caleidoscopio che il bambino ha ricevuto a Natale – si accompagnano a fenomeni contemporanei ben più inquietanti, come testimoniano le statistiche sull'analfabetismo di ritorno e la scarna media nazionale di lettori "forti". In Italia, infatti, tale passaggio è stato accompagnato da una vera e propria mutazione individualista nei comportamenti e nei costumi, che ha in gran parte rovesciato e delegittimato il ruolo che la cultura, la scuola e gli intellettuali hanno svolto nella storia del Paese.[13] L'irrompere insomma di una "società dell'ignoranza", che ha nei media radio-televisivi le proprie agenzie educative, che fatica a individuare i criteri di costruzione di una memoria storica condivisa e con ciò a decifrare il proprio futuro.

È in questo contesto, quello del tramonto del design moderno dell'istruzione, forse ancora latente negli anni Novanta, che in Italia s'è incuneato l'ordine del discorso neoliberale. Il mantra diceva: abbandona al proprio destino la scuola della formazione, l'imperio *ex cathedra* del professor Gentile, devastato dall'accesso di massa all'istruzione superiore; è tempo di scelte individuali, di autoimprenditorialità, di mettersi in gioco. Solo così chi siede sui banchi di oggi potrà competere nel mondo di domani, quello dell'etere globale, del traffico di informazioni e dello smercio

12 Bauman Z., *L'istruzione nell'età postmoderna*, in *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, tr. it. il Mulino, Bologna 2002, p. 160.

13 Cfr. Tonello F., *L'età dell'ignoranza. È possibile una democrazia senza cultura?*, Bruno Mondadori, Milano 2012.

di conoscenza. Prima arrivò l'autonomia, parola forte, kantiana, assunta nel cielo delle riforme direttamente dal lessico nobile del liberalismo classico, poi vennero le competenze e la valutazione. Ma nel frattempo, sordida ed efficiente, agiva la mannaia del taglio lineare, il progressivo drenaggio di risorse allo stato sociale, di ciò che permette a qualsiasi sistema di istruzione di *funzionare*. Si affacciò allora nell'ordine del discorso la parola magica, il martellante ritornello della scuola delle competenze. Si inventò un'unità di misura, un metro standard per vagliare la capacità degli esseri umani di "agire in situazione", di adattarsi cioè a un ambiente in cui, per vincere la partita, le regole del gioco devono essere trasformate, in cui bisogna mobilitare tutte le risorse a propria disposizione. Le competenze divennero allora il correlativo oggettivamente osservabile e misurabile di ciò che un bambino, un adolescente, un lavoratore fosse in grado di fare nel perenne stato d'eccezione ipermoderno.[14] Furono quindi utilizzate come il grimaldello concettuale con cui fare breccia nelle resistenze del corporativismo pedagogico, al fine dell'adozione acquiescente, anche in Italia, dei test standard a risposta multipla per la valutazione dei livelli di letto-scrittura e per le abilità matematiche. Su questo grimaldello si costruì un'importante agenzia ministeriale, l'Anvur, con lo scopo di orchestrare la somministrazione annuale dei test-panacea alle inefficienze della scuola.

E per ultima *La Buona Scuola*, con il suo ritornello di valutazione, valutazione, valutazione. Con essa il Miur si appresta ad agganciare i livelli raggiunti nei test Invalsi dagli alunni e dalle alunne di una scuola al finanziamento del Fondo d'Istituto. Stessa sorte toccherà agli scatti di stipendio degli insegnanti, non

14 Su come la nozione di "competenze" (*skills*) categorizzata dalla riflessione contemporanea sull'istruzione porti il marchio neoliberista della "mobilitazione delle risorse" si veda Greblo E., *La fabbrica delle competenze*, in «Aut Aut», *La scuola impossibile*, n. 358, aprile-giugno 2013, pp. 113-124. Per una definizione di "competenza" come orchestrazione di schemi acquisiti con l'istruzione per fronteggiare situazioni di routine e situazioni nuove cfr. invece Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, tr. it. di Gialdino G., Anicia, Roma 2010, pp. 37-55.

più legati all'anzianità di servizio ma all'insindacabile giudizio del Nucleo interno di valutazione, capeggiato dal dirigente. Competenze, test di valutazione, meritocrazia. E il gioco è fatto.

In fondo, questo "patto" per la riforma eredita dai suoi predecessori il testimone di pietra tombale su quella stagione di riforme democratiche che provarono a ricamare sull'impianto scolastico gentiliano la struttura della democrazia parlamentare disegnata dalla nostra carta costituzionale: quei Decreti delegati che negli anni Settanta provavano a introdurre nel processo decisionale della vita dei singoli istituti un elemento assembleare e partecipativo, in una convivenza, in salsa gaullista, con il dirigente scolastico, all'epoca preside o direttore. A guardar bene con *La Buona Scuola* la stagione dei Decreti delegati è messa definitivamente in cantina dal bisogno di decisionismo istantaneo che i mercati imporrebbero anche a istituzioni del lungo periodo, come la scuola. Il dirigente scolastico, plenipotenziario dell'autogoverno dell'istituto, padrone dei contratti al 30 giugno e in ultima istanza sollevato da tutte le incombenze piscopedagogiche che la scuola della formazione gli chiedeva di affrontare, governa con mano dolce una scuola soggetta ai Nuclei interni di valutazione e agli esperti dell'Anvur.

È il fantasma automatico della scuola delle prestazioni di cui parla Recalcati, agenzia di valutazione, macchina produttrice di giudizi e verdetti sulla capacità per ciascun individuo e per l'intera società di occupare e difendere uno spazio di competitività negli scenari aperti dal mercato globale. Fabbriche di teste enormi, flessibili, capaci di adattare competenze apprese durante l'iter formativo a proteiformi esperienze lavorative. È l'installarsi nel cuore della scuola e dell'università di una cultura della valutazione, una forma di governo che insistendo sul controllo, la responsabilizzazione, l'etica del lavoro sottesa alla "qualità" e al suo miglioramento, non manca di riverberare sul presente un'oscura ombra totalitaria. Come ha osservato Valeria Pinto, in un libro fondamentale per comprendere cosa significhi "cultura della valutazione": «lo *storytelling* della valutazione prescrive difatti una rappresentazione di concordia, la condivisione di valori e interessi. Pur tra mille difficoltà quotidiane e ristrettezze, tutti – studenti, ricercatori, precari, professori, direttori di istituti e dipartimenti, rettori e così via – si sta sulla stessa barca. Tutti si è animati, come è ovvio, dalla comune volontà di tenere alta la bandiera della conoscenza, dello sviluppo e dell'innovazione».[15]

Allora statistiche, risultati nei test, punteggi Invalsi, mediane. È una questione di qualità, anzi di controllo della qualità dell'istruzione e della ricerca. In questo modo si scivola lentamente da un'accezione di "qualità" come insieme delle proprietà essenziali di una cosa a un'accezione di "qualità" come forma del giudizio, come apprezzamento positivo o negativo di quella cosa. In altre parole, prevale sui metodi di verifica e sui contenuti da verificare un principio di *controllo della qualità* posto a criterio cardine di tutte le pratiche della valutazione:

> Consegnato a una riflessività meccanica sciolta da tutto, il giudizio non segue allora la produzione della cosa, ma matematicamente (secondo l'essenza della *mathesis*) – la anticipa. Concretamente, ciò vuol dire che la qualità migra dalla cosa ai processi di produzione della cosa, ovvero al loro controllo, e finisce col coincidere con l'esito "scientificamente" predeterminato di un processo "virtuoso".[16]

Questo vuol dire che si innesca un circolo vizioso senza fine, un processo di perenne ottimizzazione: se il Miur subordina il finanziamento del Fondo d'Istituto al livello raggiunto dai miei alunni nei test Invalsi, allora le possibilità di spesa e quindi di dotazioni e strumentazioni per la didattica della mia scuola dipenderanno dai risultati dei test Invalsi. Ma questi, almeno per il presente, dipendono dall'offerta didattica, quindi dalla capacità di spesa della mia scuola. E così via, all'infinito.

15 Pinto V., *Valutare e punire. Una critica della cultura della valutazione*, Cronopio, Napoli 2012, p. 43.

16 *Ibid.*, pp. 123-124.

In fondo, i presupposti del continuo processo di ottimizzazione prospettato dal governo dell'Anvur sulla qualità dell'istruzione, e che ritroviamo nella letteratura neoliberista da battaglia, sono due concetti che tradiscono un preoccupante empirismo ingenuo, un'acquiescenza alla macchina mitologica del Dato.[17] Innanzitutto la convinzione che esista una conoscenza in sé, un sistema predisposto dei saperi che la scuola medierebbe, come il "sapere la storia d'Italia". La possibilità di raggiungere un livello medio-alto nei test internazionali dipenderebbe dalla capacità della scuola di mediare tale sistema, magari dotandosi di innovativi manuali 2.0, creati a partire dal *mash-up* del meglio che l'editoria per la scuola possa offrire sull'argomento. E questo è falso, perché la scuola non offre un sapere già sistematizzato ma media informazioni, laddove invece la "conoscenza" presuppone sempre l'esercizio autonomo della capacità di filtrare, vagliare criticamente, contestualizzare le informazioni. In secondo luogo, come presupposto del primo presupposto, l'idea che la scuola trasmettendo uno "zoccolo duro" di competenze, la capacità di leggere testi semplici e il far di conto, garantisca in questo modo automaticamente l'esercizio della "conoscenza". La falsità di questo secondo presupposto risiede invece nel fatto che senza la possibilità di condividere, legare insieme e falsificare un insieme di informazioni, la capacità di orchestrarli in schemi complessi per risolvere problemi pratici è del tutto inerte. Parafrasando Kant potremmo dire che le informazioni senza esercizio critico delle competenze sono cieche, ma l'esercizio di un insieme complesso di competenze senza accesso consapevole alle informazioni è vuoto.

Mio nonno, orfano della guerra voluta dal duce, ebbe l'opportunità di studiare in un Convitto nazionale il *latinorum* e la Commedia dei preti. Alla mia età insegnava da sette anni, si era

17 Un buon esempio di feticismo del Dato è la produzione saggistica "da battaglia" di Abravanel R., in particolare *Meritocrazia. Quattro proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e più giusto*, Garzanti, Milano 2008.

sposato e fra una figlia e l'altra si era laureato in Lettere. Forse, se non fosse passato per il setaccio severo di quella opportunità concessa ai figli della guerra, non sarebbe mai uscito dal circolo di fame e lavoro duro del paese, non avrebbe mai studiato e coltivato passioni che mi ha trasmesso (la lettura), non avrebbe mai contribuito negli anni Sessanta e Settanta, con il suo impegno quotidiano fra scuola e associazionismo, a rendere quello stesso sistema di istruzione che lo aveva casualmente catturato nei propri gangli più aperto e democratico, a offrire agli altri le stesse opportunità che per fortuna o purtroppo erano toccate a lui. Ma soprattutto non avrebbe mai avuto le risorse economiche per sposarsi e metter su famiglia, comprare una casa e andare a vivere nel capoluogo di provincia. Volevano ridurre la fatalità della fame alle regole della Costituzione quelli della generazione di mio nonno:

> Vera democrazia non si ha là dove, pur essendo di diritto tutti i cittadini ugualmente elettori ed eleggibili, di fatto solo alcune categorie di essi dispongano dell'istruzione sufficiente per essere elementi consapevoli e attivi nella lotta politica. La democrazia non è, come i suoi critici hanno cercato di raffigurarla deformandola, la tirannia della quantità sulla qualità, […] della massa analfabeta sui pochi competenti colti; ma deve, per dare i suoi frutti, essere consapevole scelta dei valori individuali operata non in una ristretta cerchia di privilegiati dalla cultura, ma nell'ambito di tutto un popolo reso capace dall'istruzione di giudicare i più degni.[18]

Io ho ventotto anni e nessun incarico al 30 giugno, come si dice nel burocratese scolastico. Mi sono laureato in Filosofia, ho seguito corsi di specializzazione postlaurea sulla didattica di questa disciplina, mi sono abilitato dopo un anno di Tirocinio formativo attivo e una più che rigida selezione iniziale, seguo un corso di specializzazione nelle attività di sostegno alla classe che mi ha portato via l'estate. Vivo nel limbo ballerino della II fascia d'istituto, aspetto il concorso a settembre come la messa cantata

18 Calamandrei P., *Per la scuola*, Sellerio, Palermo 2008, pp. 112-113.

che potrebbe farmi fare il salto di girone, ho sempre in mente la parola *precariato*. A differenza di mio nonno io ho scelto questa strada, non so se per fortuna o purtroppo.

Bisogna essere onesti con Bottani e con la schiera di liquidatori della scuola pubblica. Se guardo le cose con freddezza e un certo cinismo mi accorgo che a essere radicalmente cambiata, dalle stagioni scolastiche vissute da mio nonno, è quell'alibi alle malefatte del potere che chiamiamo società, quell'interfaccia della rappresentazione di una realtà politica, culturale ed economica, quella del XXI secolo, ad alto tasso di volatilità. Questo passaggio epocale non poteva non avere degli effetti visibili nelle nuove soggettività che si affacciano all'apprendimento: bambine e bambini, ragazze e ragazzi, giovani e adulti sperimentano spazi e tempi radicalmente differenti da quelli abitati dalla generazione precedente. Ne risulta modificata sotto spinte eterogenee e contrastanti la loro stessa soggettività. L'ecosistema lineare e analogico in cui si è sviluppato il design scolastico moderno, quello del libro a stampa e della poesia a memoria, della lettura in silenzio, con gli occhi, e del potenziamento dell'attenzione selettiva, questo mondo in cui l'obiettivo della scuola era la *selezione* delle menti migliori attraverso l'ora di *lezione*, del pubblico delle lettere e dell'enfasi sulla futura classe dirigente cede il passo a uno nuovo.[19]

Da un lato i saperi mediati dal sistema di istruzione sono costantemente delegittimati dalla totale oggettivazione dei loro contenuti nella rete, al punto da rendere noiosa e superflua la

19 Cfr. Sloterdijk P., *Regole per il parco umano*, *op. cit.*, pp. 258-259: «Basta fare attenzione al fatto che la domesticazione dell'uomo è il grande impensato da cui l'umanismo ha distolto lo sguardo dall'antichità ai giorni nostri, per cadere in acque profonde. […] Certo la lettura [*Lesen*] aveva un grande potere di formazione dell'uomo, e in certa misura lo ha ancora e sempre; la selezione [*Auslesen*] invece, in qualsiasi sua forma, è sempre stata una specie di potere che agiva dietro le forze in gioco. […] Il tratto distintivo dell'epoca della tecnica e dell'antropotecnica risiede nel fatto che gli uomini finiscano sempre più dalla parte attiva e soggettiva della selezione, anche senza che abbiano assunto volontariamente il ruolo di selettore».

lectio dell'insegnante improntata a questa mediazione. La rete e le tecnologie digitali disegnano forse una geografia cognitiva del tutto nuova rispetto allo spazio protetto e disciplinato dell'apprendimento tradizionale. Non si tratta, sia chiaro, di una roboante mutazione antropologica, come tanta libellistica sulla questione dei "nativi digitali" ha millantato. Siamo piuttosto di fronte a un semplice mutamento nella relazione strumentale con i dispositivi digitali per l'accesso alle informazioni, con ragioni che sono culturali e socioeconomiche. Il filosofo Michel Serres, a tal proposito, ha utilizzato provocatoriamente la metafora del martirio di san Dionigi: come il santo decollato percorre la strada verso l'altura di Montmartre con la testa sotto il braccio, così le nuove generazioni non devono più memorizzare con lunghi silenzi e ascolti profondi i princìpi basilari delle discipline insegnate a scuola perché la loro capacità di memorizzare e archiviare queste informazioni verrebbe oggi surrogata dai dispositivi digitali connessi alla rete che ne accompagnano la quotidianità.[20] Né teste piene, né teste ben fatte ma teste senza colli. In questo vuoto, in questo spazio aperto dall'alleggerimento cognitivo delle teste piene, la scuola potrebbe affermare una cultura dell'interpretazione, del cortocircuito cognitivo fra ricognizione e invenzione. Uno spazio paradossale per il futuro degli studi umanistici.[21]

Dall'altro lato però, questa stessa fruibilità totale garantita dalla rete genera come effetto paradossale la chiusura del fruitore in piccole patrie cognitive, isole di accesso a informazioni non verificabili, chiuse nel rimbalzo all'interno della bolla dei

20 Serres M., *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*, tr. it. di G. Polizzi, Bollati Boringhieri, Torino 2013, pp. 23-44.

21 È quanto afferma Yves Citton in *Future umanità. Quale avvenire per gli studi umanistici?*, tr. it. di Matteuzzi I., :duepunti, Palermo 2012, pp. 71-75. Il pensatore francese, riprendendo il concetto deleuziano di interpretazione come salto attraverso il quale appare qualcosa di immediatamente nuovo rispetto allo stimolo ricevuto e di cervello come "vuoto" in cui questo salto può realizzarsi, individua nell'allestimento di «interstizi protettivi», come appunto la scuola, la possibilità di sottrarre l'esercizio del pensiero al circolo stimolo-risposta.

social network e dei colossi industriali nella gestione dell'informazione. Ci viene ancora in aiuto Sloterdijk quando individua la differenza fondamentale fra l'uomo della formazione scolastica moderna, l'individuo risultato della *Bildung*, e il *sé-user*, la soggettività ipermoderna sempre connessa e sempre in grado di fruire dell'accesso alle informazioni, nell'effetto di sgravio, di alleggerimento esistenziale che il secondo riceve in dono dalla possibilità di *linking* e *downloading* dalla rete. La differenza non sta nel tramonto di un'attività, la costruzione della conoscenza come accesso a un insieme di informazioni, ma nell'instaurazione di una nuova economia della relazione a queste informazioni:

> Certo lo *user* non smette di raccogliere […] ma ciò che raccoglie non sono esperienze, cioè complessi di sapere integrati a livello personale, ordinati secondo un racconto e secondo concetti; sono bensì indirizzi, ai quali sono reperibili aggregati di sapere più o meno formati, nel caso in cui si volesse mettere mano a essi per qualunque ragione.[22]

La difficoltà insita in questa nuova economia della relazione con le informazioni è la cattiva infinità della ricerca online, il battere percorsi già noti nell'illusione di raggiungere una meta nuova. Riprendendo lo stesso Serres potremmo definirlo "effetto Pollicino", la dogmatica sicurezza dell'avere tra le mani informazioni vere e fondate perché "trovate su internet". Un effetto di chiusura, all'interno di sfere individuali e globali, di giardini di casa doxastici, in cui non si esce mai dalla cerchia delle opinioni e delle presupposte informazioni che già, sulla base di algoritmi che calcolano le nostre preferenze a partire dalle nostre scelte pregresse, avremmo condiviso.[23]

Ho imparato a leggere e scrivere in una classe affollata e ru-

22 Sloterdijk P., *Il mondo dentro il capitale*, ed. it. a cura di G. Bonaiuti, Meltemi, Roma 2006, p. 276.

23 La strategia della "personalizzazione" praticata dai social media e le sue conseguenze solipsistiche costituiscono ormai un ambito di studi a sé; cfr. Pariser E., *Il filtro. Quello che internet ci nasconde*, tr. it. di Tortorella B., il Saggiatore, Milano 2012.

morosa, all'inizio degli anni Novanta, nella scuola primaria del modulo e del 3 su 2. Era la scuola elementare pubblica di un sistema di istruzione all'avanguardia, quello forgiato dai programmi ministeriali del 1985. La scuola in cui studiosi come Howard Gardner, sotto la spinta di quella rivoluzionaria scoperta per le neuroscienze che è stata la neuroplasticità del cervello umano, vedevano lo sviluppo di intelligenze multiple, di potenzialità svariate incarnate nei corpicini di bambine e bambini.[24] La mia insegnante dell'area umanistica e antropologica, la maestra di italiano, storia, geografia e studi sociali era una donna minuta di nome Lina. Aveva modi dolci e una parola di incoraggiamento per tutti, raramente alzava la voce. Non eravamo una classe da libro *Cuore*, né la riproduzione su scala locale di un modello ideale; la mia provincia di origine è il classico fanalino di coda nelle classifiche sull'occupazione e la qualità della vita.

Eppure Lina ci faceva leggere tanto, ad alta voce, senza interromperci, anche quelli che "leggevano male", che si perdevano nel dedalo di stradine e viuzze delle righe di cui si compone il testo, che zoppicavano in questo difficile incedere. Crescevamo leggendo, in classe, e poi magari anche a casa. Un giorno si presentò con un discreto fascicolo di fotocopie: era il capitolo IV del II libro de *I Miserabili*, quello in cui Jean Valjean dona alla piccola Cosette, vissuta fino a quel momento in condizioni di semischiavitù in casa Thénardier, una bambola. Ricordo ancora la tensione che attraversò la classe mentre uno di noi leggeva ad alta voce il sordido traccheggiamento di Thénardier, e il sospiro di sollievo per il trionfo di Jean Valjean sul perfido tutore. Non ci limitammo a leggere quel giorno. Lina ci faceva recitare, con voci diverse e a turno, il ruolo dei Thénardier, di Cosette, del nostro eroe Jean Valjean. Ricordo la mia ricerca in biblioteca di

24 Il classico di Howard Gardner sulle "intelligenze multiple" è *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, tr. it. di Sosio L., Feltrinelli, Milano 1987. Per il rapporto di Gardner con la scuola primaria italiana dei primi anni Novanta cfr. *Sapere per comprendere. Disciplina di studio e disciplina della mente*, tr. it. di Rini R., Feltrinelli, Milano 1999, pp. 88-105.

un'edizione in più volumi del capolavoro di Hugo, ricordo l'ansia che mi divorava mentre leggevo delle spericolate acrobazie di Jean Valjean per fuggire dalle grinfie dell'implacabile Javert. E poi continuammo, con altri classici.

I nostri temi erano rielaborazioni infantili di quell'immaginario letterario, le nostre interrogazioni magistrali performance teatrali nei panni di un arrogante Conte zio o di un monello come Gavroche. Certo, se Lina fosse stata costretta a propinarci un distillato di prove strutturate e semistrutturate, a produrre dati per rimpinguare gli indicatori statistici delle agenzie ministeriali e soddisfare gli appetiti del Nucleo interno di valutazione, non avremmo mai scoperto la brutale assenza di cura verso il mondo dell'immergersi nelle righe fluttuanti di un romanzo. Dell'abbandonare il mondo e le nostre piccole teste per ritrovare tutto nelle lettere stampate sulla pagina.[25] Ma soprattutto, la possibilità di coltivare quella che Franco Lorenzoni, osservando i bambini della "sua" classe, ha definito l'*esperienza dell'attesa*, ovvero «il sentimento che ci dilata il tempo, alimenta la profondità delle emozioni e rende unico un evento, distinguendolo da ogni altro».[26] È nell'attesa della lettura del nuovo capitolo, del rigo successivo, della parola seguente, di un altro libro, che io e i miei compagni e compagne di classe abbiamo imparato a riconoscere i fatti, non meno importanti, della nostra vita interiore. A distinguerli, a nominarli.

Avranno, altri, la nostra stessa fortuna con i loro monconi sul collo, attraversati dal vento della rete? Troveranno ancora nella scuola lo spazio dove dilatare il tempo?

25 Sulla lettura, sull'inazione riposante del volto concentrato sulla pagina, come unica strada a quell'"apprendimento per divagazioni" di cui ha parlato Walter Benjamin cfr. le tesi di Andrew Piper sullo spostamento percettivo nell'epoca della lettura digitale in *Il libro era lì. La lettura nell'era digitale*, tr. it. di S. Ballerio, Franco Angeli, Milano 2013, pp. 15-40.

26 Lorenzoni F., *I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica*, Sellerio, Palermo 2014, p. 167.

Bibliografia

Education at a Glance 2014: Oecd indicators, Oecd Publishing, 2014, http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf

Abravanel R., *Meritocrazia. Quattro proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e più giusto*, Garzanti, Milano 2008.

Bateson G., *La pianificazione sociale e il deutero-apprendimento*, in *Verso un'ecologia della mente*, tr. it. di Longo G. e Trautteur G., Adelphi, Milano 2000, pp. 199-217.

Bauman Z., *L'istruzione nell'età postmoderna*, in *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, tr. it. il Mulino, Bologna 2002, pp. 157-176.

Benasayag M., Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, tr. it. di Missan E., Feltrinelli, Milano 2005.

Bottani N., *Requiem per la scuola? Ripensare il futuro dell'istruzione*, il Mulino, Bologna 2013.

Bruner J., *La complessità degli obiettivi educativi,* in *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, tr. it. di Cornalba L., Feltrinelli, Milano 2001, pp. 79-98.

Calamandrei P., *Per la scuola*, Sellerio, Palermo 2008.

Citton Y., *Future umanità. Quale avvenire per gli studi umanistici?*, tr. it. di Matteuzzi I., :duepunti, Palermo 2012.

De Michele G., *La scuola è di tutti. Ripensarla, costruirla, difenderla*, minimum fax, Roma 2010.

Ehrenberg A., *La fatica di essere se stessi. Depressione e società*, tr. it. di Arecco S., Einaudi, Torino 2010.

Foucault M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, tr. it. di A. Tarchetti, Einaudi, Torino 1976.

Foucault M., *Omnes et singulatim. Verso una critica della ragion politica, in Biopolitica e liberalismo. Detti e scritti su potere ed etica (1975-1984)*, tr. it. di Marzocca O., Edizioni Medusa, Milano 2001, pp. 109-146.

Foucault M., *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, tr. it. di Bertani M., Feltrinelli, Milano 2003.

Gardner H., F*ormae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, tr. it. di Sosio L., Feltrinelli, Milano 1987.

Gardner H., *Sapere per comprendere. Disciplina di studio e disciplina della mente*, tr. it. di Rini R., Feltrinelli, Milano 1999.

Greblo E., *La fabbrica delle competenze*, in «Aut Aut», *La scuola impossibile*, n. 358, aprile-giugno 2013, pp. 113-124.

Lorenzoni F., *I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica*, Sellerio, Palermo 2014.

Pariser E., *Il filtro. Quello che internet ci nasconde, tr. it. di Tortorella B.*, il Saggiatore, Milano 2012.

Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, tr. it. di Gialdino G., Anicia, Roma 2010.

Pinto V., *Valutare e punire. Una critica della cultura della valutazione*, Cronopio, Napoli 2012.

Piper A., *Il libro era lì. La lettura nell'era digitale*, tr. it. di S. Ballerio, Franco Angeli, Milano 2013.

Recalcati M., *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014.

Serres M., *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*, tr. it. di G. Polizzi, Bollati Boringhieri, Torino 2013.

Sloterdijk P., *Regole per il parco umano. Una risposta alla Lettera sull'"umanismo" di Heidegger*, in *Non siamo ancora stati salvati. Saggi dopo Heidegger*, tr. it. di A. Calligaris e S. Crosara, Bompiani, Milano 2004, pp. 239-266.

Sloterdijk P., *Il mondo dentro il capitale*, ed. it. a cura di G. Bonaiuti, Meltemi, Roma 2006.

Tonello F., *L'età dell'ignoranza. È possibile una democrazia senza cultura?*, Bruno Mondadori, Milano 2012.

Žižek S., *Meno di niente. Hegel e l'ombra del materialismo dialettico. Vol. 1*, tr. it. di Salzani C. e Montefusco W., Ponte alle Grazie, Firenze 2013.

Bestiario di una vita meritocratica dietro la cattedra

di Roberto Ciccarelli

Valutazione, merito, portfolio e patente. Sono gli strumenti per fare squadra e vincere la partita del cuore con il preside-manager. Questa è la sintesi del progetto di riforma della scuola presentato il 3 settembre 2014 dal presidente del Consiglio Matteo Renzi e dal suo ministro dell'Istruzione, una ex rettrice, Stefania Giannini. Il "patto" (e non "riforma") proposto a docenti, famiglie e studenti è un progetto di società congruente con la pedagogia neoliberale che il presidente del Consiglio vuole applicare all'intero Paese. Ispirato alla "meritocrazia", il governo propone uno scambio ai centocinquantamila docenti che ha annunciato di volere assumere da settembre 2015: un posto di lavoro, ma a condizioni salariali bloccate per nove anni, e in più la disponibilità a essere flessibili geograficamente. Stipendi ridotti e mobilità dettata dalle esigenze della scuola-azienda. In questo modo Renzi si propone di rendere efficiente lo Stato per gestirlo come un'impresa.

Gli scatti di competenza

Il suo primo obiettivo è abolire il contratto nazionale di lavoro e la progressione di carriera del personale scolastico in base all'anzianità di servizio. Gli "scatti di anzianità" non vengono più garantiti, gli "scatti di competenza" lo saranno solo ai docenti giudicati "meritevoli" in base a una valutazione sui crediti "documentabili, valutabili e certificabili". Lo "scatto di competenza" dovrebbe avvenire ogni tre anni. Si sostiene che due docenti su tre avranno sessanta euro in busta paga in più. Sempre che lo meritino. Nei fatti viene aperta la strada all'aumento dell'orario di lavoro dei docenti. Quello di Renzi è anche un discorso morale. La "competizione" viene legata alla responsabilità. Sottoponendosi alla valutazione, i docenti e gli studenti aiuteranno lo Stato a risparmiare e a essere più produttivi, rispettando il comandamento dell'austerità. Quello che è certo è che non si torna indietro: gli 8,4 miliardi di euro tagliati da Gelmini-Tremonti non verranno rifinanziati.

Le assunzioni

Nelle Graduatorie a esaurimento (Gae) ci sono 155 mila docenti precari. Nel 2014 ne sono stati assunti 7700 su cattedre ordinarie e 6700 su posti di sostegno. Nel 2015 il governo vuole assumerne in un solo colpo 140.600. A questi aggiunge i 3 mila vincitori senza cattedra del concorsone 2012 (il 70 per cento iscritto alle Gae). Assunti anche gli "idonei" dello stesso concorso: 6300 (il 60 per cento iscritto alle Gae). L'assunzione costerà complessivamente 4,1 miliardi di euro. Nella legge di stabilità 2015 sono stati impegnati 900 milioni di euro.

Tra i nuovi assunti non rientrano i recenti abilitati Pas (69 mila) e Tfa I e II ciclo (10.500 e 22.500). Una discriminazione, tra l'altro sanzionata da una sentenza della Corte di giustizia europea che ha imposto allo Stato italiano – il più grande sfruttatore al mondo di precarietà – di assumere tutti coloro che hanno lavorato nella scuola per 36 mesi continuativi negli ultimi cinque anni.

A questi precari abilitati il governo prospetta un concorso per assumere 40 mila persone dal 2016 e colmare il divario con il personale che andrà in pensione. Verrà inoltre abolita la "terza

fascia" dove i precari sono più numerosi e lavorano sulle supplenze brevi, che saranno assorbite dall'organico funzionale. Praticamente 100 mila persone circa non vengono considerate nemmeno "precarie". Praticamente non esistono. E domani saranno apolidi.

Curare la "supplentite" cancellando i precari

La "supplentite", neologismo coniato da Renzi per stigmatizzare il precariato a vita creato dallo Stato, trova così un'originale soluzione: l'abbandono dei docenti formati, specializzati e con esperienza che hanno avuto l'unico torto di non laurearsi negli anni giusti e di non frequentare i corsi di specializzazione giusti. Con la stessa logica è stato escluso il personale Ata dalle assunzioni.

I 150 mila assunti andranno a coprire l'organico dei posti scoperti. Visto che migliaia di cattedre sono state cancellate, e molti sono stati gli istituti accorpati, chi non avrà una cattedra andrà a ricoprire una "posizione funzionale". 50 mila avranno una cattedra, 100 mila neoassunti dovranno garantire la mobilità, spostarsi nella loro provincia, rispondendo alle richieste dei presidi. Per molti precari della scuola, assunti, la vita non cambierà molto. Anzi, rischiano di dovere accettare di trasferirsi in un'altra regione pur di lavorare. A stipendio pieno.

Le assunzioni dovrebbero seguire l'ordine nella graduatoria. Chi sta in fondo rientrerà in questo "organico funzionale a rete". Ci sarà una categoria di docenti "stabili" e un'altra di "mobili", cioè dovranno essere disponibili a trasferirsi per lavoro, non diversamente da quanto accade oggi tra i precari che da anni migrano da Sud a Nord.

Il Miur non ha ancora fatto il censimento di tutti i precari per chiarire la situazione. Sembra infatti che 43 mila iscritti alle Gae non abbiano effettuato supplenze negli ultimi 3 anni, probabilmente perché lavorano a tempo pieno e sottopagati (o per nulla) nelle scuole paritarie. Proprio quelle che il governo intende aiutare con misure per la defiscalizzazione e con finanziamenti regolari.

Presidi-manager e docenti *mentor*

Figura centrale della sua scuola sarà il preside-manager. Gestirà il registro nazionale dei docenti, l'insieme dei curricula online, definiti anche come "portofolio" delle competenze. Sceglierà i docenti più adatti al suo progetto di impresa, la "squadra": si legge nel documento. Lo stile è da gestione delle risorse umane o da coordinatore del personale in un supermercato. Il preside-manager sarà un capo-impresa che sceglierà i "suoi" docenti, come farebbe Marchionne con i suoi manager o dipendenti.

La vecchia utopia aziendalista dell'istruzione, perseguita sin dalla fine degli anni Ottanta trova la sua realizzazione. Renzi intende così realizzare la vecchia legge Aprea respinta dagli studenti nel 2012. Sembra che il docente *mentor* sia spuntato, per la prima volta, in quel provvedimento. Il suo compito, pagato adeguatamente, sarà quello di gestire un sistema di valutazione interno all'istituto. È questa l'esca con la quale il governo sta cercando di pescare tra le aspettative di carriera, e i bisogni, dei docenti.

I nuclei interni di valutazione agli istituti verranno a loro volta coordinati da un Sistema nazionale di valutazione (Snv) rivolto anche alle scuole paritarie. Questi sistemi sono l'espressione del progetto neoliberale introdotto nell'università e nella ricerca con la riforma Gelmini: serviranno cioè ad aumentare la "qualità" della scuola e i "portfolio" di studenti e docenti. Il progetto è quello di superare l'idea per cui l'insegnamento è un "servizio pubblico". Diventerà un atto di volontà individuale al servizio della scuola-impresa.

Il documento governativo parla di "riscatto" individuale e "protagonismo civico". In vista della premialità, si consiglia

all'individuo di impegnarsi nella sua comunità di riferimento a diffondere i valori della nuova *governance*. Il valore dell'impresa cresce quante più persone scelgono di auto-valutarsi.

Dare l'esempio con il docente a punti

Gli stipendi dei dipendenti pubblici restano bloccati anche per il 2015. L'indennità di vacanza contrattuale lo resterà fino al 2017 compreso. Così facendo i governi prendono i soldi direttamente alla fonte. A differenza di altre categorie del pubblico impiego, il contratto della scuola è bloccato dal 2009, e non dal 2010. Tra il 2009 e il 2018 i docenti italiani avranno pagato allo Stato una media di 4800 euro del loro stipendio (stima Flc-Cgil). Nei prossimi dieci ne lasceranno molti altri grazie al nuovo meccanismo degli scatti.

La riforma prospettata inizialmente da Renzi presenta un elemento di novità anche sotto questo aspetto. La sua "meritocrazia" funziona nella misura in cui taglia tutti gli stipendi. Nelle 136 pagine del libretto su *La Buona Scuola* Renzi e i suoi esperti hanno sostenuto che gli scatti dovrebbero interessare il 66 per cento dei docenti. In questa prospettiva, il 34 per cento, un docente su tre, è «immeritevole», dunque escluso dagli scatti di competenza. Il "patto" perde così la patina di umanesimo patetico con la quale il presidente del Consiglio ha rivestito la sua proposta e si rivela una riforma più dura di quella approvata dal centro-destra con Brunetta. Quest'ultima prevedeva il «merito» per il 75 per cento dei dipendenti pubblici. Il centro-sinistra solo per il 66 per cento del personale scolastico, quasi il 10 per cento in meno.

Secondo la ripartizione media indicata nelle linee guida, il 66 per cento di tutti i docenti sarebbe dovuto risultare meritevole di uno «scatto» di stipendio da 60 euro ogni tre anni. I neo-assunti dovevano attendere quattro-cinque anni (invece di nove) per raggiungere il primo "scatto". Si è parlato di 180 euro contro i 140 euro garantiti dal sistema precedente. Il governo ha sostenuto che a fine carriera questi docenti meritevoli avrebbero guadagnato 9 mila euro netti di stipendio in più, 2 mila in più rispetto a quanto avrebbero percepito con i soli «scatti di anzianità».

Questa cifra era tuttavia destinata solo a un terzo dei docenti e non sempre alle stesse persone. E il risparmio per le casse dello Stato sarebbe stato superiore rispetto a quanto già realizzato oggi. Si dà infatti il caso che il portfolio di crediti e titoli di un docente «meritevole» possa essere penalizzato dal nucleo interno di valutazione di un istituto. Dopo sei anni, e due scatti, questo docente può avere una brutta sorpresa. Al nono anno avrebbe potuto essere scavalcato in classifica da uno più "meritevole" di lui. Sempre che questo non sia accaduto già al terzo o al sesto anno.

Quanto costa il merito

Il sito Orizzonte Scuola ha pubblicato due simulazioni. La prima sostiene che in nove anni verranno percepiti mediamente due scatti invece di tre. In 42 anni di servizio, il docente meritevole percepirà 26 euro mensili in meno, 312 euro all'anno. Per lo Stato si ipotizza un risparmio di 200 milioni di euro annui per 650 mila docenti. La seconda simulazione riguarda i 150 mila futuribili neoassunti.[1] Se perderanno il primo scatto dopo quattro-cinque anni, il loro stipendio perderà 72 euro, 900 euro in meno all'anno. La perdita dovrebbe restare anche nel caso in cui recuperino posizioni in classifica negli anni successivi. Nella scuola di Renzi essere meritevoli ha un costo per tutti. Per il governo, invece, è un altro modo per fare *spending review*, dopo avere negato lo sblocco dei contratti fino al 2017.

Quella architettata da Renzi è un'innovazione da studiare con attenzione. All'inizio c'è lo Stato che dispone un taglio – diretto

1 http://www.orizzontescuola.it/news/riforma-scuola-merito-secondo-renzi-tagli-agli-stipendi-26-45-euro-mese-72-nuovi-docenti-88-ute

o indiretto – al salario. Toccherà poi agli interessati concorrere alla gara di chi perde meno soldi. Con la certezza che, a turno, tutti perderanno qualcosa. È il docente in persona a essere il motore della *spending review* imposta dall'alto sugli stipendi di tutti. Più lavorerà, e sarà "produttivo", più lo Stato taglierà gli stipendi della categoria, compresi quelli degli "eccellenti" che – come abbiamo visto – hanno poche speranze di realizzare per nove anni di fila un punteggio tale da ottenere un aumento.

Agenti razionali a caccia di aumenti

La teoria a cui si sono ispirati gli estensori del libretto su *La Buona Scuola* è ispirata dai manuali di *management* dell'impresa applicati alla gestione del personale scolastico e a un progetto di pedagqogia neoliberista. Dalla lettura si desume l'idea di un insegnante considerato come un "agente razionale" mosso esclusivamente dall'interesse dell'incentivo al guadagno. Questo dovrebbe garantire la spinta a lavorare nelle scuole più svantaggiate per "elevare" il livello dell'insegnamento e, si presume, anche quello degli studenti. Per chi accetta di andare in questo tipo di scuole ci sarebbe la possibilità di rientrare nei ranghi di quel 66 per cento a cui sarebbe dovuto essere garantito il "premio" al "merito".

Questa impostazione rivela anche la grammatica politica che informa sia gli esperti che hanno redatto materialmente questo progetto, sia la visione politica del governo che l'ha commissionato. Questa svolta della scuola è ispirata al "management per obiettivi". Quando nel pamphlet propagandistico su *La Buona Scuola* si parla dell'aggiornamento e della formazione continua si chiarisce che i docenti devono raggiungere gli obiettivi «preposti». Preposti dai cosiddetti "portatori di interessi". Si tratta naturalmente dei burocrati che vivono in viale Trastevere e dettano i tempi del progetto neoliberista che da vent'anni devasta l'istruzione e la ricerca in Italia.

Questi interessi dove sono installati e quale cultura dominante li ispira? L'idea che il governo dei saperi, e dunque della società, dev'essere concentrato nelle mani di una tecnocrazia che governa un dispositivo amministrativo altamente burocratizzato ed elitario capace di controllare in tempo reale la vita e la produttività dei docenti, come degli stessi studenti (si pensi all'"invalsizzazione" della scuola o all'introduzione del cosiddetto "portfolio" delle competenze per gli allievi).

La scuola dei controlli

La cultura politica che ispira questo progetto è caratterizzata da un istinto autoritario, ispettivo e invasivo. Si spiega così l'accentramento del potere nelle mani del preside-manager, l'annullamento degli organismi intermedi di rappresentanza nella scuola. Da ciò deriva anche l'applicazione delle nuove tecnologie al controllo dell'attività didattica. Si tratta del «registro nazionale dei docenti» che permetterà la tracciabilità delle loro attività per «individuare coloro che meglio rispondono al piano di miglioramento preposto per gli individui, per le scuole dove lavorano, per gli studenti a cui devono garantire la crescita delle prestazioni secondo un prontuario fissato a livello nazionale e internazionale (le rilevazioni Ocse o Pisa)».[2]

In questa cornice si spiega anche la dichiarata intenzione di introdurre la "digitalizzazione spinta" della scuola. Le aziende che producono lavagne luminose faranno affari d'oro. Ma con questa idea, molto simile al precedente progetto berlusconiano anche per l'insistenza sull'inglese, si vogliono introdurre i dispositivi dello *screening* e del *profiling* individuale sulla base delle competenze (il portfolio). Renzi si prepara così al passaggio della scuola dalla società disciplinare a quella che Gilles Deleuze definì *società dei controlli*.

Questa tecnologia mira all'istituzione di una valutazione con-

2 https://labuonascuola.gov.it/documenti/La%20Buona%20Scuola.pdf?v=d0f805a

tinua e pervasiva in tutti gli aspetti della vita degli studenti (e quindi delle famiglie) e dell'attività dei docenti. La valutazione è un violento strumento di centralizzazione del potere e di spossessamento di chi lavora dietro la cattedra o di chi ascolta la lezione.

Aprire la porta al volontario

Renzi vuole inoltre attrarre privati, imprese, fondazioni, fino a prospettare al Terzo settore l'entrata nella scuola su progetti per tenere aperti gli istituti oltre l'orario scolastico. In quest'ottica vincolerà il Fondo per il Miglioramento dell'offerta formativa (Mof) agli obiettivi di miglioramento delle scuole. Le attività così prodotte verranno valutate nel portfolio di docenti e studenti e rientreranno nella valutazione finale. Si punta a creare "laboratori sul territorio" (anche con *Fablab* o incubatori d'impresa) per integrare pubblico e privato. Viene inoltre teorizzato il ricorso al lavoro gratuito e volontario dei professionisti o dei docenti in pensione che offriranno "servizi" e "competenze" alle scuole. Questo già accade in diversi istituti del Nord Italia.

Si vuole così creare "comunità educanti", ispirate ai valori dell'impresa etica o "imprenditoria sociale". Nell'immaginario del governo queste comunità avvieranno al lavoro gli studenti con stage e all'apprendistato in azienda, obbligatori negli ultimi tre anni dei tecnici e professionali. Almeno 200 ore all'anno. È un progetto che rientra nella riforma Poletti sui contratti a termine dove gli apprendisti vengono inquadrati con una paga fino al 60 per cento dei loro colleghi. La buona scuola educa. Alla precarietà.

Neoliberisti fuori tempo massimo

Tutto questo è la patente a punti per i docenti. Questo strumento sostituisce l'istituto dei contratti nazionali. Lo fa in maniera fittizia perché il sistema degli scatti meritocratici e quello del portfolio dovrebbero essere applicati a tutto il pubblico impiego (ma in realtà a tutto il sistema della contrattazione) e non solo alla scuola. Invece si pensa a una riforma "a macchia di leopardo" che indebolisce un progetto nato vecchio. Le imprese "riformatrici" ispirate alla "meritocrazia" valgono infatti per i periodi ascendenti dei cicli economici, non per la crisi e la recessione come quelle in cui ci troviamo da sette anni. In questo contesto, la patente a punti per i docenti servirà solo a redistribuire la miseria, non a conquistare il successo.

La competizione per ottenere più "meriti" servirà ad appropriarsi di poche risorse scarse. I "vincitori" della gara resteranno poveri e in più contribuiranno con i loro stipendi a finanziare l'austerità di Stato. Renzi registra l'esistente e inserisce la retorica sull'innovazione in un meccanismo depressivo. Tutto il contrario del progetto neoliberale che invece si regge sull'entusiasmo in una gara per la ricchezza individuale.

Questo anacronismo storico, che rappresenta la cifra del governo che vuole replicare quindici anni dopo la "Terza Via" di Tony Blair, scompare dentro i nuovi dispositivi della politica di austerità. Come tutti gli altri esecutivi europei, uno dei compiti del governo Renzi è di ridurre la spesa pubblica e sociale. A partire dagli stipendi di chi lavora nel pubblico. A scuola, questa strategia si chiama merito che fa rima con i tagli. Il bluff è il risultato di un preciso dispositivo di governo: alla scuola viene applicato il sistema "valutare e punire". Resta infatti da capire cosa accadrà a coloro che non saranno «meritevoli» per legge. Le linee guida Renzi-Giannini parlano di quelli meritevoli, incentivati ad andare nelle scuole meno competitive per ottenere in cambio l'aumento di stipendio.

La meritocrazia è stata bocciata

Dopo il 3 settembre Renzi e il suo governo, magnanimi, hanno

deciso di sottoporre il loro progetto a una consultazione online nel mondo della scuola. Sostenuta da una campagna anche sulle reti televisive del servizio pubblico, la consultazione si è rivelata un flop. Il suo lungo percorso si è concluso con la sconfitta del governo. In maniera imprevedibile, almeno per chi lo ha costruito, il piano Renzi è stato bocciato dal 60 per cento dei consultati. Solo il 35 per cento ha votato «meritocrazia», il 46 per cento si è espresso per un «sistema misto» tra servizio e merito. A questo bisogna aggiungere chi è rimasto sulle posizioni tradizionali: il 14 per cento vuole un sistema basato sull'anzianità.

Dati che suffragano l'esito principale di un sondaggio che si è trasformato in un boomerang che renderà necessario, forse, un aggiustamento del tiro. Oppure la prevedibile complicazione del quadro. È improbabile che Renzi si darà per vinto. Così facendo complicherà ancora di più i problemi che affaticano tutta la burocrazia ministeriale producendo esiti incerti, mortificando la vita in tutti gli istituti.

La sconfitta, in fondo, era prevedibile, dopo le grandi manifestazioni studentesche e l'opposizione dei docenti a una riforma per la quale si è speso il presidente del Consiglio in persona. Persino una consultazione che doveva dare una veste statistica e computazionale alla trasformazione della scuola in senso aziendalistico e neoliberale ha registrato un dissenso diffuso nel Paese.

Nelle 73 pagine del libretto che ha riportato i risultati della consultazione si scopre che a essere «molto d'accordo» con la meritocrazia è l'87 per cento dei dirigenti scolastici, interessati alla nascente figura del «preside manager» che chiamerà direttamente i docenti per comporre quella che nel gergo neoliberale viene definita la «squadra». Favorevole anche il 70 per cento dei genitori che hanno partecipato alla consultazione. «Meno favorevoli», o del tutto contrari, il 64 per cento dei docenti e il 56 per cento degli studenti. Anche in questo caso si tratta della maggioranza dei soggetti direttamente coinvolti nel lavoro didattico.

Al di là dell'impostazione del sondaggio, che rischia di creare una conflittualità tra i dirigenti e le famiglie, da un lato, e i docenti "conservatori" dall'altro lato, la proposta renziana non ha convinto. Il ministro dell'Istruzione Giannini ha sottolineato che l'81 per cento dei consultati ha espresso parere positivo sulla proposta di basare lo stipendio dei docenti sul merito e non sull'anzianità. «Sta qui il valore politico di una consultazione» ha scandito. Un valore che è stato colto nella scuola, ma è stato interpretato in senso opposto a quello desiderato dai politici.

Un sondaggio di Orizzonte Scuola ha registrato l'88 per cento di No alla riforma «meritocratica». In un'altra consultazione promossa dalla Gilda i No sono stati l'84,3 per cento. La chiamata diretta dei presidi-manager è stata respinta con il 76 per cento. Oltre 4 mila lavoratori della scuola, compreso il personale Ata disconosciuto dalla riforma, si sono espressi negativamente nell'indagine «la scuola giusta» della Flc-Cgil. Il tentativo di queste consultazioni è stato quello di ricomporre una «comunità» scolastica che invece il governo vuole dividere nella crociata per la rifondazione del suo «patto educativo».

Una reazione al dispositivo

L'opposizione che si è espressa attraverso una piattaforma concepita per garantire un plebiscito al governo ha elaborato una risposta *politica* non solo sull'oggetto della riforma – la meritocrazia – ma anche rispetto al dispositivo messo in campo dal governo. Ciò che è stato rifiutato – con gli stessi strumenti ideati dal potere – è il processo falsamente deliberativo che ha simulato una «spontanea» adesione a quanto richiesto dall'alto. La presunta marcia trionfale di Renzi è incappata in un "errore di sistema": voleva fare appello alla convinta partecipazione di coloro che sono sottoposti alla sua volontà e invece ha ricevuto un rifiuto netto e inequivocabile.

La reazione sarà, probabilmente, quella di strumentalizzare il risultato della consultazione seguendo lo schema neoliberista

della cosiddetta *school choice*. Il governo opporrà la volontà delle famiglie, e dei presidi, (comunque minoritaria rispetto ai numeri reali) a quella dei docenti e degli studenti. E questo in nome della "modernizzazione" della scuola (identificata sia con l'impresa sia con il principio di comando) e del "patto educativo" che rivela un impianto moralistico e autoritario tipico della pedagogia neoliberale a cui è ispirato.

Ciò che caratterizza questa visione del mondo scolastico è l'idea di garantire, a ogni costo, l'investimento delle famiglie (e quindi della "comunità nazionale", dello Stato) sul proprio capitale (cioè il capitale dei figli "della nazione"). Solo rispettando il "valore" di questo capitale, la nazione sarà padrona del proprio destino. Considerazioni non troppo lontane dall'impianto concettuale di chi ha formulato, all'indomani dell'affermazione elettorale alle Europee del maggio 2014, la teoria del Partito democratico come "Partito della Nazione".

Il sottofondo reazionario di questa cultura torna, non a caso, nella visione della scuola e del "patto educativo" che dovrebbe sottoporla a un bagno epocale e rigenerativo. Cultore – a dire il vero non troppo efficace né consapevole di se stesso – della governamentalità neoliberale, Renzi scommette tutto sul futuro. E questo futuro lo identifica con quello della "Nazione" (e con il proprio, naturalmente). Stiamo parlando di un liberista conservatore, e democristiano, il cui impianto ideologico è ricalcato sull'ordo-liberismo tedesco che intende applicare in Italia. Come, del resto, impone la controrivoluzione dettata dalla Germania di Angela Merkel in tutta Europa.

In questo orizzonte emergono anche venature più anglosassoni, com'è tipico in tutte le politiche neoliberiste. Renzi, infatti, intende applicare alla scuola un vecchio progetto berlusconiano, quello dei *voucher* per rendere le famiglie "libere" di scegliere la migliore scuola per i loro figli, nella sostanziale liquidazione della scuola pubblica. La pratica del *voucher* ritorna nel *Jobs Act*, dove i disoccupati destinatari di un sussidio Naspi saranno titolari di un *voucher* che cederanno all'agenzia interinale che cercherà per loro

un lavoro. Solo quando lo avranno ottenuto, lo Stato pagherà a questo privato l'equivalente monetario prestabilito. In entrambi i casi, i provvedimenti rispondono alla logica della finanziarizzazione del sapere e della vita. Imponendola nella scuola e poi, durante una vita dove la precarietà si alternerà con periodi sempre più lunghi di disoccupazione, la finanziarizzazione diventa qualcosa di molto tangibile nella vita di tutti.

A conferma si possono citare altre suggestioni presenti in *La Buona Scuola*. Nel suo "patto educativo" Renzi parla di «finanza buona», di «obbligazioni a impatto sociale», i *social impact bond* usati in Gran Bretagna e negli Stati Uniti. Con il centro-sinistra di nuovo conio la scuola è dunque risucchiata in un universo di concetti, valori, criteri che ha nel mercato il suo unico riferimento. Questo movimento è cominciato con la trasformazione di sufficienze e insufficienze scolastiche in crediti e debiti volute, non a caso, dall'allora Pds e dal suo ministro Luigi Berlinguer. Questa logica manageriale e finanziaria è funzionale al governo della scuola come un'impresa, coerentemente con il grande business della formazione, oggi più che mai redditizio.

Resta da capire se l'opposizione emersa nella consultazione troverà, nonostante tutto e contro tutto, nuove occasioni per esprimersi. Negli istituti, ad esempio, dove sono state approvate più di 200 mozioni dei collegi dei docenti contrari alla riforma. Piccoli segnali che attestano una discontinuità rispetto alla passività silente con la quale la scuola subisce da vent'anni processi di ristrutturazione e reingegnerizzazione permanente. Potrebbe anche dimostrare una discreta, invisibile ma duratura capacità di contrastare il dispositivo.

Come insegnare per insegnare cosa. Omaggio a Valter Binaghi[1]
di Girolamo De Michele

In prima battuta vorrei spiegare il senso del titolo che ho dato a questo mio intervento. Sono convinto – e cercherò di dimostrarlo – che il sistema scolastico, e più in generale quello degli apprendimenti, non abbia bisogno tanto di un elenco di materie e argomenti, quanto di una riflessione sugli strumenti con cui si agisce e si interagisce nel campo dell'apprendimento. È chiaro che parlare di strumenti cognitivi, piuttosto che di argomenti o materie, significa focalizzare l'attenzione non sui "contenuti", ma su quelli che l'idioletto burocratico-scolastico chiama "competenze" e "capacità", e che io preferisco chiamare strutture logico-cognitive. Cerco di chiarire subito questo concetto con un esempio che viene da un autore – Raoul Vaneigem – che assieme a Bateson costituisce per me la stella polare di una didattica libertaria. Scrive Vaneigem, nel suo *Avviso agli studenti*,[2] che «una scuola in cui la vita si annoia educa solo alla barbarie». Cosa c'è in questa affermazione? In primo luogo, la centralità della vita, del *bios*: non questa o quella vita, tantomeno quel fumoso concetto di vita che viene agitato in modo apodittico e selettivo dai difensori del cosiddetto "diritto alla vita sin dal concepimento". La vita di cui qui si tratta è quella concreta, materiale, di tutti i partecipanti all'interazione educativa, quella vita che ci attraversa tutti senza essere specificamente "posseduta" da alcuno, perché di essa non si può fare oggetto di possesso. Una vita che ha dei diritti, radicati nella potenza di essere e di metamorfosi che costituisce la sua stessa essenza. Di quale barbarie parla Vaneigem? Dell'educazione all'ordine gerarchico, all'apprendimento passivo, all'obbedienza. All'accettazione dei rapporti umani fondati sulla riduzione dell'essere umano a merce, all'interno di «un angusto orizzonte giuridico che costringe a calcolare con la durezza di uno Shylock: non avrò per caso lavorato mezz'ora più di un altro, non avrò guadagnato un salario inferiore a un altro?»[3] Di cosa ha bisogno, per contro, una vita per non cadere nella noia, e con essa nell'acritica accettazione della barbarie? In un Paese civile non ci dovrebbe essere bisogno di un magistrato antimafia per ricordare che le scuole dovrebbero essere ampie, belle e colorate: ma se il Paese ha perso il senso della civiltà che dimora nel giusto valore che la scuola, gli insegnanti e i discenti pretendono, ben venga la parola di Nicola Gratteri a ricordarcelo. Perché la dimensione, il colore e il valore estetico dell'ambiente non sono orpelli o accessori: sono parte integrante di uno scambio educativo all'interno del quale ciò che è in questione è la ricchezza, ovvero la miseria, degli stimoli cognitivi, e con essi dell'arricchimento della mente, della maturazione di una coscienza critica, di una mente educata alla pluralità delle logiche e delle strategie operative nella ricostruzione dei rapporti di causa ed effetto. Sono temi che un tempo erano relegati nelle utopie educative dei don Milani o degli Ivan Illich, e che oggi sono al centro di quella rivoluzione epistemologica che ruota attorno alla scoperta delle intelligenze multiple, e del funzionamento dei neuroni a specchio: scoperte che non vanno mitizzate – reintrodurremmo

1 Il seminario in cui fu pronunciato questo intervento si è tenuto a Candriai (Tn) il 17 e 18 novembre 2012. Gli atti sono stati raccolti nel volume *Cosa insegnare a scuola. Qualche idea sulle discipline umanistiche*, a cura di A. Savoia e C. Giunta, Editore Provincia Autonoma di Trento Iprase, Trento 2013, disponibile all'indirizzo http://www.iprase.eu/librocosainsegnareascuola.

2 Qui una sintesi: http://www.carmillaonline.com/2004/07/10/raoul-vanaigem-avviso-agli-studenti/; qui il testo integrale: http://liripress.altervista.org/vaneigem/

3 *Ibid.*

altrimenti un oggettivismo scientifico di sapore ottocentesco –, ma che ci rafforzano nel convincimento che l'ambiente e l'interazione sono parte integrante del processo cognitivo. Mi sto muovendo (credo lo si sia capito) all'interno di quell'orizzonte delineato cinque secoli orsono da Michel Eyquem, signore di Montaigne (ma potrei citare con pari dignità la mente poetica e gli universali fantastici di Giambattista Vico):

> per un figlio di buona famiglia che si volga alle lettere, non per guadagno (perché uno scopo tanto abietto è indegno della grazia e del favore delle Muse, e poi riguarda gli altri e dipende dagli altri), e non tanto per i vantaggi esteriori quanto per i suoi personali, e per arricchirsene e ornarsene nell'intimo, se si desidera farne un uomo avveduto piuttosto che un dotto, vorrei che si avesse cura di scegliergli un precettore che avesse la testa ben fatta piuttosto che ben piena, e che si richiedessero in lui ambedue le cose, ma più i costumi e l'intelligenza che la scienza.[4]

Questo precettore, prosegue Montaigne, dovrebbe far sì che il discepolo gusti, scelga e discerna le cose da sé; dovrebbe saper ascoltare il discepolo, e non parlare lui solo; dovrebbe sapersi adattare alle possibilità dell'allievo con giusta proporzione, piuttosto che cercare di governare una molteplicità di spiriti con una sola e medesima lezione per tutti; che sappia giudicare il profitto che l'allievo avrà tratto non dalle prove della memoria, ma da quelle della vita; che faccia esporre ciò che l'allievo ha appreso in cento guise e adattamenti diversi; che gli faccia vagliare ogni cosa e non gli metta in testa nulla con la sua sola autorità. L'insegnamento di cui scrive Montaigne necessita della libertà che è negata al cortigiano, e ha luogo nel commercio con gli uomini, nell'osservazione e nella conoscenza attiva di persone, linguaggi e contesti diversi da quello di appartenenza – compreso quello familiare: «Dal frequentare la gente si ricava una meravigliosa chiarezza per giudicare gli uomini. […] Questo gran mondo, che alcuni moltiplicano ancora come specie sotto un genere, è lo

4 Montaigne De M., *Saggi*, testo francese a cura di Tournon A., tr. it. a cura di Gavarini F., Bompiani, Milano 2012, I, 26, p. 269.

specchio in cui dobbiamo guardare per conoscerci per il verso giusto. Insomma, voglio che questo sia il libro del mio scolaro».[5]

Ciò che Montaigne ha compreso in modo mirabile è che il perimetro dell'orizzonte educativo è la linea di un'ellisse, perché l'apprendimento è un processo che ruota attorno a non uno, ma due fuochi: il docente e il discente. E che ciascuno dei due fuochi può scambiare il proprio posto con l'altro. La testa ben fatta di cui parla Montaigne è una testa che apprende ciò che serve a renderla più saggia e migliore, e che con questi mezzi affronta le diverse discipline e i loro contenuti, per venire a capo della scienza che tale testa sceglierà. Se teniamo ben salda come stella polare questa riflessione, dobbiamo chiederci come e cosa deve insegnare la testa ben fatta del precettore del terzo millennio, a fronte di una crisi e di un mutamento di paradigma globale la cui radicalità non è minore della crisi e dei nuovi paradigmi che Montaigne intuì sul crinale del Rinascimento. Ma lasciamo, prima di affrontare questo passaggio, un'ultima volta la parola al ventiseiesimo capitolo del primo libro dei *Saggi*: «Come Anassimene scriveva a Pitagora: "Con che coraggio posso perdere il mio tempo a conoscere il segreto delle stelle, quando davanti agli occhi ho sempre presente o la morte o la schiavitù?" ognuno deve dire così: "Agitato dall'ambizione, dalla cupidigia, dalla temerarietà, dalla superstizione, e avendo dentro di me altri simili nemici della vita, mi metterò a pensare al moto del mondo?"»[6]

La metafora di un nemico alle porte è, nel testo di Montaigne, il significante per alludere a quelle che Spinoza avrebbe poi chiamato "passioni tristi", nemiche della vita perché asservitrici e disciplinatrici della mente. Nell'epoca presente, io credo che si possa rafforzare l'immagine dei persiani per indicare dei nemici reali della vita e della mente, attraverso i quali comprendere meglio cos'è la scuola del terzo millennio, e come al suo

5. *Ibid.*, p. 285.
6. *Ibid.*, p. 289.

interno si debba agire. Perché abbia senso la questione di cosa insegnare a scuola, è necessario che vi sia una scuola, e che tale scuola sia, in senso ampio, "pubblica". Quando si parla di "scuola pubblica" si intende non solo e non tanto il suo gestore o amministratore, quanto l'insieme di valori pubblici e diritti (e correlati doveri) cui l'attributo "pubblico" allude: e cioè a quella capacità, sancita dalla Costituzione, di essere cittadini attivi, ossia di esercitare in maniera autonoma e critica i correlati diritti costituzionali. Si allude, per chi parla con cognizione di causa, a una "scuola costituzionale" che non si riduce al solo articolo 3 della Costituzione. Qui possiamo solo nominare un problema che resta sullo sfondo, ma che va comunque tenuto presente: e cioè l'incapacità dello Stato di garantire, attraverso lo strumento del lavoro, la rimozione di quegli ostacoli e disuguaglianze che impediscono il pieno accesso ai diritti costituzionali e alla piena espressione della persona. Nondimeno questo tema va richiamato, perché sono proprio le trasformazioni avvenute nel campo del lavoro a rendere il lavoro non più strumento di riduzione delle disuguaglianze (posto che questa intenzione abbia avuto effettiva attuazione negli anni ormai etichettati come quelli della Prima Repubblica). Una scuola pubblica, in definitiva, rimanda non solo all'esistenza di beni pubblici, possibilmente gratuiti o comunque accessibili a tutti, come edifici, testi scolastici e qualsivoglia supporto materiale; e all'esistenza di un congruo numero di dipendenti retribuiti dallo Stato (o dagli enti locali), esistenza che, come la costruzione, gestione e manutenzione degli edifici, trae linfa dalla ricchezza prodotta con la cooperazione sociale. Una scuola pubblica ha a che fare, sia in entrata (e cioè come ciò che riceve dalla società nella quale è radicata), sia in uscita (e cioè come soggetto attraversato dalle pratiche educative in senso lato, e restituito alla società in quanto trasformato dalle pratiche di soggettivazione), con l'interazione sociale, «le conoscenze, i linguaggi, i codici, l'informazione, gli affetti e così via»: ossia con la capacità di produrre e criticare questi aspetti dei processi di soggettivazione, che nel burocratese invalso nella pratica didattica

(dai documenti della Commissione Europea giù giù fino ai Piani di offerta formativa delle singole scuole) si riassume in indeterminati elenchi di "competenze" e "capacità". E questo diventa ancor più vero con l'ingresso nella società dell'informazione, del capitalismo cognitivo e della produzione di merci immateriali. E dunque, piuttosto che difendere una parola ormai screditata (e ormai inadeguata) come "pubblico", sembra più utile ricorrere al concetto di "comune", quel *common* del *commonwealth* nel quale risuona l'accezione originaria del comune virtuoso esaltato dal Machiavelli dei *Discorsi*: con le parole di Negri e Hardt, «il comune di cui si sta parlando non è soltanto la terra che condividiamo, ma anche il linguaggio che creiamo, le pratiche sociali che costituiamo, le forme della socialità che definiscono i nostri rapporti».[7] Un'accezione che risalta ancor di più se prendiamo come riferimento il termine antitetico, e cioè "privato", nella sua accezione più autentica: e cioè quella di *privatus*. Il *privatus*, nel diritto romano, è colui al quale manca qualcosa, perché si priva della relazione pubblica, cioè del pubblico interesse: di quel *inter hominem esse* in cui, secondo Cicerone, consiste il vero significato di "interesse". In questa accezione risuona il sempre attuale argomento di Thomas Paine in favore dell'egualitarismo, che nella riformulazione di Guy Standing suona così:

> Tutti noi dobbiamo il nostro benessere sociale ed economico agli sforzi delle innumerevoli generazioni dei nostri antenati. È palesemente disonesto predicare che il reddito rifletta una distribuzione meritocratica, che coloro che diventano ricchi lo fanno grazie al loro merito e impegno. In una certa misura, qualcuno fa meglio di altri col duro lavoro e la vivacità d'ingegno. Ma l'eredità collettiva è qualcosa che nessuno di noi, individualmente, ha donato alla società. È la ricchezza che essa rappresenta a dover essere condivisa.[8]

7 Hardt M., Negri A., *Comune. Oltre il privato e il pubblico*, tr. it. di Pandolfi A., BUR, Milano 2010, p. 145.

8 Standing G., *Il precariato: il reddito di base in una politica di base*, in *Diritti fondamentali e politiche dell'Unione Europea dopo Lisbona,* a cura di Civitarese Matteucci S., Guarriello S., Puoti P., Maggioli Editore, San Marino 2013, p. 253.

Ciò che vale per la ricchezza materiale, vale a più forte ragione per la ricchezza della mente, e cioè per il sapere che non è di nessuno perché è di tutti. A questa riflessione vorrei collegare le parole di un testo sugli ambienti di apprendimento alla luce delle neuroscienze:

> Il cervello umano è costantemente alla ricerca di schemi e collegamenti tra aspetti diversi della realtà esterna e tutto questo viene archiviato nella propria rete neuronale che così cresce e si sviluppa. Quando si sviluppano apprendimenti totalmente nuovi, il cervello crea nuove ramificazioni e connessioni tra i neuroni; quando invece si rafforzano apprendimenti precedenti, si ritiene che le connessioni esistenti si rafforzino per mezzo della mielinizzazione dei dendriti, e questo sembra avere effetti sulla memoria e sulla velocità con cui il cervello è in grado di gestire quel dato compito o azione. Il curricolo scolastico viene sempre presentato come un insieme di discipline diverse e separate e raramente le nuove informazioni e conoscenze vengono proposte come parti di una rete di saperi e culture precedenti. In questo modo non si favorisce la crescita di connessioni cerebrali perché le connessioni del mondo esterno vengono nascoste o frammentate. Al contrario, il modo più efficace di apprendere è quello che lega l'apprendimento a reali eventi della vita scolastica e del mondo esterno, dove nuove informazioni vanno ad aggiungersi e connettersi alle esperienze e conoscenze precedenti.[9]

Come si vede, non c'è nulla di veramente nuovo per chi ha praticato la sperimentazione didattica: ma adesso abbiamo ragioni più forti per fondare le nostre buone pratiche scolastiche in direzione di una didattica trasversale e modulare. Quando, come sto facendo qui, usiamo la metafora della "testa ben fatta", non sottolineiamo a sufficienza che questa testa ben fatta è un cervello collettivo, la cui essenza è la cooperazione sia orizzontale tra soggetti docenti o discenti, sia verticale tra docenti

9 Capurso M., *Ambienti di apprendimento per lo sviluppo umano*, http://www.education-duepuntozero.it/didattica-e-apprendimento/ambienti-apprendimento-lo-sviluppo-umano-seconda-parte-4021159523.shtml

e discenti. Non c'è forse attività umana che esprima meglio la realtà del comune che i processi di apprendimento: soprattutto nell'epoca del capitalismo cognitivo, nella quale la produzione sociale di sapere è im-mediatamente produzione di valore. Ma questa produzione biopolitica di sapere/valore è regolamentata in forma privatistica, in primo luogo dal punto di vista amministrativo: l'abolizione dell'organico funzionale (il criterio in base al quale alle scuole sarebbe stato assegnato tanto personale quante erano le funzioni da svolgere), l'aumento dei carichi di lavoro individuali a scapito del tempo della progettazione e della condivisione e la progressiva precarizzazione del corpo docente sono conseguenze logiche di quella privatizzazione del rapporto di lavoro che trasforma l'attività del docente in un sinallagma contrattuale, ossia in uno scambio paritario tra prestazione e salario che mette al centro la quantità di tempo lavorativo ceduto, e non il valore in sé della prestazione.

In altri termini, cospicui settori dell'istruzione "pubblica" sono oggi di fatto privatizzati. L'opposizione pubblico/privato non consente di cogliere appieno i processi di segmentazione del sistema istruzione che, frammentando e suddividendo la comunità scolastica, mirano a selezionare un'élite di cittadini in possesso di quei livelli di capacità e competenze che rendono possibili operazioni mentali complesse. Al contrario, l'opposizione di una scuola del comune alla scuola del *privatus* ha quindi, per noi, non una mera valenza terminologica, ma un significato politico radicale, nel quale risuona il potenziale di ricchezza umana e sociale – in una parola: la ricchezza generica, intesa come essenza costitutiva del genere umano – degli esseri umani.

Il comune, dicevo poc'anzi, è costituito dagli esseri umani, dalle relazioni che si intrecciano fra loro, dall'ambiente entro cui questi scambi avvengono. Una scuola intesa non solo come "bene comune", ma come "bene del comune" – cioè di tutti, e perciò stesso di nessuno, non mercificabile né privatizzabile – è una scuola che mette al proprio centro quelle relazioni immateriali, ma nondimeno concretissime, che definiscono l'indivi-

duo all'interno dell'insieme, così come l'insieme a partire dalle relazioni tra individui. È qui che la riflessione si incontra con i contributi delle neuroscienze: la predisposizione all'interazione, il valore cognitivo dell'osservazione, la costruzione dello spazio esterno a partire dalla proiezione del proprio spazio interno sono processi mentali che, radicandosi nella dimensione neuronale, antecedono il soggetto, costituiscono le condizioni del suo manifestarsi, del suo agire, del suo *inter hominem esse*.

Queste – chiamiamole così – "competenze" sono, in tutta evidenza, trasversali rispetto allo statuto dei saperi e delle discipline: non si tratta quindi di insegnarle attraverso nuove materie che dovrebbero soppiantare le vecchie, quanto di riformulare – o, nei casi migliori, di approfondire un processo di rinnovamento della didattica che è stato già intrapreso nelle buone pratiche scolastiche – le modalità di insegnamento di questa o quella disciplina, mettendone al centro non i contenuti, ma ciò a cui i contenuti alludono. Si insegna l'interazione attraverso una didattica orizzontale, dialogante, interattiva; si insegna a imparare osservando, secondo quel processo di deutero-apprendimento che Bateson considerava, a giusta ragione, una risposta alla crisi ecologica della nostra epoca, in ambienti (classi, laboratori, spazi comuni) predisposti per metratura, arredo e numero degli abitanti all'osservazione reciproca tra docente e allievi. Si insegna l'interazione – e con essa si stimola lo sviluppo psico-fisico della mente – attraverso l'interazione dei docenti nei moduli scolastici, che invece di essere rimossi dalla scuola di base dovrebbero essere estesi alla scuola secondaria tutta; e attraverso le compresenze, che invece di essere considerate un costo da tagliare dovrebbero essere valutate in ragione del prezioso contributo che esse danno allo sviluppo mentale degli allievi. Vorrei fare qui un esempio concreto, che riguarda le competenze più strettamente logiche. A lungo ho pensato che la logica, quantomeno quella di base, e cioè quella aristotelica, dovesse assumere dignità di materia a sé stante, e tutt'ora non mi spiacerebbe insegnare questa materia, come mi

è capitato di fare per alcuni anni alle matricole di giurisprudenza, a Ferrara. Ma, più ancora che i contenuti della logica, credo che sia importante favorire lo sviluppo di una mente predisposta a operare giudizi logicamente coerenti tanto nei processi quanto nella motivazione dei giudizi, mettendo in rete, attraverso una didattica interdisciplinare, quelle discipline che sono strutturalmente predisposte a sviluppare queste competenze: e parlo non solo, com'è ovvio, della matematica e della filosofia, ma anche delle lingue (col loro correlato strumento dell'analisi logica), e tra queste in primo luogo di quel latino tanto bistrattato, e che oggi non sappiamo, e spesso non vogliamo più insegnare, perché non ne capiamo il valore. Dimenticando che nella storia, recente e lontana, non c'è popolo che non abbia attinto ai classici latini per trovare esempi atti a rafforzare la volontà di ribellione contro la tirannide. Un secondo esempio è la cosiddetta "Cittadinanza e Costituzione", un aborto di materia nato a partire da un'idea errata e retrograda della didattica – occorre dirlo, a dispetto del fatto che tra i suoi sostenitori ci sia stato l'ex presidente Napolitano: che la cosiddetta "educazione civica", definizione peraltro nobilissima, dovesse essere insegnata all'interno di uno specifico curricolo, invece di scaturire dall'interazione collegiale. Chiedo, provocatoriamente: insegna a essere un buon cittadino l'insegnante di storia che fa la storia della Costituzione, l'insegnante di lingue straniere che fornisce gli strumenti per praticare una reale interazione, pratica e osservativa, delle vite e dei costumi altrui, o l'insegnante di educazione motoria che insegna a praticare il rispetto dell'altro all'interno di regole condivise e accettate? La risposta è, com'è naturale: tutti e tre, se ciò che fanno lo fanno di concerto. Non certo il primo, se ciò che fa lo fa da solo, e magari attraverso un apprendimento mnemonico. Avevo citato, accanto alle neuroscienze, il contributo della teoria delle intelligenze multiple, a partire dalle ricerche di Howard Gardner. L'individuazione di almeno nove diverse intelligenze (il cui numero potrebbe estendersi se venisse confermata l'intuizione che anche alcu-

ne emozioni hanno dignità di intelligenza) – Linguistica, Logico-Matematica, Spaziale, Corporeo-Cinestesica, Musicale, Interpersonale, Intrapersonale, Naturalistica, Esistenziale – è rilevante non solo per lo specifico di ciascun ambito, ma soprattutto per la scoperta che le diverse intelligenze si sostengono l'un l'altra come un pacchetto di mischia nel rugby: la necessità di una pluralità di discipline – e sottolineo l'educazione musicale, particolarmente penalizzata dalla riforma Gelmini –, e della loro reciproca interazione, trova qui un ulteriore fondamento. È altresì evidente quale negativo quadro emerge da una scuola che diriga – come sta facendo quella attuale – la propria rotta in tutt'altra direzione: quale mente, quali servitù, quali deficit cognitivi, esistenziali, quali mutilazioni nella capacità di esercizio attivo della cittadinanza sono in corso d'opera. Torniamo al titolo di questo incontro: cosa insegnare a scuola? La risposta è: la vita, in quanto vita. Una scuola in cui la vita non si annoia è, per citare un bravo collega, Valter Binaghi, una scuola che è luogo vitale «quando i ragazzi hanno la percezione non di affettarsi giorno per giorno un diploma, ma che lì dentro si forgiano un carattere, un patrimonio irrinunciabile e un destino. Sennò meglio chiuderla».

Bibliografia

Capurso M., *Ambienti di apprendimento per lo sviluppo umano*, http://www.educationduepuntozero.it/didattica-e-apprendimento/ambienti-apprendimento-lo-sviluppo-umano-seconda-parte-4021159523.shtml

Hardt M., Negri A., *Comune. Oltre il privato e il pubblico*, tr. it. di Pandolfi A., BUR, Milano 2010.

Montaigne De M., *Saggi*, testo francese a cura di Tournon A., tr. it. a cura di Gavarini F., Bompiani, Milano 2012.

Standing G., *Il precariato: il reddito di base in una politica di base*, tr. it. di Ciccarelli R., in *Diritti fondamentali e politiche dell'Unione Europea dopo Lisbona*, a cura di Civitarese Matteucci S., Guarriello S., Puoti P., Maggioli Editore, San Marino 2013, pp. 243-257.

Vanaigem R., *Avviso ai naviganti*, tr. it. integrale http://liripress.altervista.org/vaneigem/

II

Irresistibile digitale

Agende senza parole: la «cultura di destra» e il discorso sulla scuola pubblica

di Salvatore Marco Ponzio

> L'unica cosa che promette la saldezza dell'avvenire è quel retaggio dei nostri padri che abbiamo nel sangue; *idee senza parole*.
>
> O. Spengler, *Anni decisivi. La Germania e lo sviluppo storico mondiale*.

Al fondo di ciò che è stata acutamente definita da Furio Jesi come la «cultura di destra»[1] esiste sempre un ben oliato gioco linguistico; ovvero un particolare modo di utilizzare alcune parole del nostro linguaggio al fine di stabilire un controllo vivo sulle opinioni politiche delle masse. Concepito essenzialmente quale risemantizzazione in forma "tecnicizzata" di un messaggio a carattere mitologico, questo tipo di linguaggio appare costruito soprattutto da parole spiritualizzate e da enunciati performativi, capaci di dar voce a una precisa ideologia politica, in virtù di un presunto legame con un passato mitico ormai inaccessibile. Per il pensiero conservatore, un simile linguaggio totemico si configura quale unico effettivo appiglio nei confronti di una perduta eredità ancestrale; dimensione simbolica del Vero e del Genuino, chiamata a rivivificare esotericamente l'attualità necrotizzata del presente storico. Costruito a partire dalla ipostatizzazione metafisica di alcune parole-feticcio, quali Tradizione, Patria, Nazione, e ancora, Cultura, Identità, Origine, esso rappresenta la costante più significativa di ciò che, utilizzando categorie jesine, potrebbe essere definita come la "macchina mitologica" informante

1 *Cultura di destra* è il titolo dell'ultima opera pubblicata in vita da Furio Jesi. Sotto questo titolo, l'intellettuale torinese decise di riunire due lunghi saggi, usciti precedentemente nelle pagine della rivista «Comunità» tra il 1975 e il 1978, dando così forma unitaria al volume pubblicato nel 1979 per la serie Saggi blu di Garzanti.

la *cultura di destra*.[2] In questi termini, Jesi considera la cultura di destra come una particolare costruzione simbolico-linguistica, che impiega sistematicamente delle "parole d'ordine" nel discorso pubblico e privato, allo scopo di blandire retoricamente le masse e ingenerare in chi ascolta un sentimento di commozione empatica con il parlante. Buona parte delle ultime ricerche del mitologo torinese appaiono orientate proprio alla disamina critica dei meccanismi che contraddistinguono questo specifico dispositivo culturale. Rifacendosi a una celebre espressione spengleriana, Jesi aveva infatti definito il particolare mantra linguistico, caratteristico del pensiero di destra, proprio nei termini di un linguaggio delle *idee senza parole*. Lungi dall'essere unicamente figlio della fucina ideologica spengleriana, il linguaggio delle idee senza parole sembra affondare le sue radici direttamente in quel Lungo Ottocento che fu luogo di nascenti nazionalismi e di tradizioni inventate alla bisogna.[3] Destinato in origine a fare da gran cassa al rumoroso ritornello nazionalista, esso ha continuato – e continua ancora oggi – a impiantare i suoi spinosi germogli nel giardino del secolo appena concluso. A ben guardare, infatti, buona parte dei discorsi simbolici del sentire postmoderno vengono plasmati incessantemente proprio da questo specifico *modus loquendi*. Al giorno d'oggi, le idee senza parole non vengono più utilizzate solamente nella rievocazione strumentale di una perduta età originaria, bensì costituiscono anche il materiale più adatto da impiegare nella costruzione di una immagine "nuovista" dei tempi a venire.[4] Per dirla con Jesi, dunque, nella nostra quotidianità «la maggior parte del patrimonio culturale, anche di chi oggi non vuole affatto essere di destra, è residuo culturale di destra».[5] Occorrenza paradossale, certo. E perciò degna di essere considerata in tutte le sue policrome implicazioni antropologiche. In questo senso, la cultura di destra non può e non deve essere identificata esclusivamente con le forme canoniche della militanza o della appartenenza politica. Aderire alla "macchina mitologica" di destra significa piuttosto far riferimento a un orizzonte simbolico confezionato ad arte; nonché a una precisa filosofia della storia che idealizza in modo caricaturale la concretezza del tempo storico, riducendone così la complessità a una «pappa omogeneizzata che si può modellare e mantenere in forma nel modo più utile».[6]

Anche nel Belpaese di oggi, segnato sottopelle dal breve ventennio berlusconiano e dalla crisi strutturale del *finanzcapitalismo* mondiale, il ritornello mediatico delle idee senza parole sembra ripetersi incessantemente e senza soluzione di continuità. A ogni angolo di strada si sente riecheggiare la vecchia e logora – ma quanto mai incisiva – simbologia politica della Reazione. Slogan infarciti di maiuscole a buon mercato e trasporto messianico da avanspettacolo. Una catarsi linguistica fatta di luoghi comuni, stereotipi, frasi fatte. Il Nostro Paese, i Nostri Eroi Nazionali, la Nostra Tradizione, i Nostri Valori Insindacabili. E ancora, Lo Sviluppo Economico, la Crisi Finanziaria, il Mercato Globale, la Rete. L'eterno clima da campagna elettorale che si respira in Italia non favorisce di certo lo svilupparsi di una riflessione meditata sui tanti problemi che affliggono un Paese ormai accartocciato su se stesso. Così, il compito di ancorare la vacuità delle

2 Per una chiara introduzione al pensiero di Jesi si veda Manera E., *Furio Jesi. Mito, violenza, memoria*, Carocci, Roma 2012.

3 Sul concetto di «invenzione della tradizione» in relazione alla nascita dei nazionalismi tra Ottocento e Novecento cfr. le illuminanti considerazioni di Eric Hobsbawm in *L'invenzione della tradizione*, a cura di Hobsbawm E. J. e Ranger T., tr. it. di Basaglia E., Einaudi, Torino 2012.

4 Come è stato notato di recente da Giuliano Santoro, la retorica della Rivoluzione della Rete, sbandierata dal duopolio Grillo-Casaleggio, rientra esattamente nella casistica delle idee senza parole (cfr. Santoro G., *Un Grillo qualunque*, Castelvecchi, Roma 2011).

5 Jesi F., *Cultura di destra*, a cura di A. Cavalletti, Nottetempo, Roma 2011, p. 26. Per chiarire con un esempio, Jesi includeva nella categoria delle *idee senza parole* anche i linguaggi caratteristici di ambienti cosiddetti di "sinistra" come quello utilizzato dalle BR per stendere i loro comunicati, o ancora il linguaggio tipico di certi ambienti rivoluzionari.

6 *Ricetta: mettere il passato in scatola, con tante maiuscole… Colloquio con Furio Jesi*, in «L'Espresso», n. 25, 24 Giugno 1979.

idee senza parole alla complessità del presente appare sempre più arduo da affrontare; lo spazio dialettico per una consapevole partecipazione alla vita pubblica sempre più intaccato dal lavorio mitopoietico della "macchina".

A ben guardare, nell'Italia di oggi, quasi nessun argomento di interesse collettivo riesce infatti a smarcarsi completamente dagli ingranaggi del dispositivo culturale di destra. Nel caso specifico, basti pensare al dibattito pubblico che si è acceso nel 2012 attorno alla necessità di innovare il sistema scolastico nazionale mediante l'impiego delle nuove tecnologie digitali. Anche questa volta, le parole totemiche che informano le dichiarazioni degli addetti ai lavori sono ben note, e tutte rigorosamente da declinarsi in maiuscolo. Merito, Competenze, Tecnologia e Digitalizzazione dei contenuti didattici. Ecco il nuovo rosario scolastico delle idee senza parole, sgranato e recitato meccanicamente dai comandanti in capo che in questi anni si sono alternati alla guida del Miur. Di certo nessuno potrà mai dimenticare facilmente – anche se forse sarebbe il caso di farlo – le oltremodo numerose sparate dell'ex ministro Maria Stella Gelmini in relazione alla necessità di reintrodurre nella scuola pubblica dei criteri meritocratici di selezione del personale docente. Per non dire delle altrettanto fumose dichiarazioni del suo tecnico successore, il ministro Profumo, anch'egli alfiere di una diffusione virale nella scuola pubblica delle Ict (*Information and communication technology*). Non si tratta, in questo caso, di impegnarsi pregiudizialmente in una battaglia di retroguardia, indirizzata contro l'introduzione di qualsiasi forma di innovazione tecnologica nel mondo dell'istruzione. Chi scrive è perfettamente consapevole che la sperimentazione ponderata di un nuovo modello di apprendimento, integrato mediante un utilizzo misurato delle Ict, potrebbe rappresentare realmente un importante strumento di trasformazione dei modelli fondamentali del fare scuola. Tuttavia, al di là delle inutili e poco produttive contrapposizioni tra sacerdoti del cartaceo e promotori del digitale, è invece il caso di sottolineare come anche la forma linguistica degli annunci propagandistici in materia di Merito e Digitalizzazione venga a essere plasmata continuamente dal linguaggio simbolico delle idee senza parole. Ovvero come quella macchina mitologica, caratteristica della cultura di destra, venga ad agire in maniera carsica anche nel campo del discorso pubblico sulla riforma dell'istituzione scolastica. Certo, si potrà sempre obiettare che parole "neutre" o addirittura "positive" quali Competenze, Merito e Tecnologia non possono in alcun modo essere accomunate a quelle più marcatamente "negative" sulle quali hanno piantato radici i moderni nazionalismi. Niente di più apparentemente vero, a una prima riflessione. Nondimeno, però, è bene ricordare come sia proprio il funzionamento stesso della macchina a prescindere dalla forma esterna dei termini da essa impiegati. Al di là del significato lessicale comunicato dalle singole parole, pertanto, ogni qual volta si tende a sostanzializzare i criteri che ne regolano l'uso, si continua a rimanere – più o meno consapevolmente – sempre all'interno di uno specifico paradigma culturale. Per dirla con Jesi, allora, ciò che i discorsi sulla riforma del sistema scolastico pubblico rendono evidente è piuttosto una forte consonanza di questi ultimi con la macchina linguistico-mitologica della destra. Consonanza che non si basa affatto sulla ricorrenza continuativa di specifiche parole, bensì «di scelta di un linguaggio delle idee senza parole, che presume di poter dire veramente» non preoccupandosi troppo «di simboli modesti come le parole che non siano parole d'ordine».[7]

Non sempre, in questi anni, il Ministero dell'Istruzione ha mostrato di avere la consapevolezza di questa consonanza. Raggiungerla permetterebbe alle idee innovatrici in materia di scuola pubblica di creare degli effettivi percorsi di senso, travalicando il vacuo nominalismo delle idee senza parole. In questo senso, anche i discorsi affrontati sul tema della cosiddetta Agenda digitale italiana possono essere assunti come *exempla* del dispositivo culturale descritto sopra. Istituita il primo marzo

7 Jesi F., *Cultura di destra*, *op. cit.*, p. 27.

2012 mediante decreto del Ministero dello Sviluppo economico – di concerto con il ministro per la Pubblica amministrazione e la semplificazione, il ministro per la Coesione territoriale, il ministro dell'Istruzione, dell'università e della ricerca e il ministro dell'Economia e delle finanze – l'Adi si propone il compito di sfruttare tutto il potenziale delle Ict allo scopo di «favorire l'innovazione, la crescita economica e la competitività» dell'Italia, «ottenendo vantaggi socioeconomici sostenibili grazie a un mercato digitale unico basato su internet veloce e su applicazioni interoperabili».[8] Le misure attuative per la concreta applicazione della Adi nei vari comparti ministeriali sono state successivamente pubblicate in Gazzetta Ufficiale con il D. L. n. 179 del 18 Ottobre 2012 *Ulteriori misure urgenti per la crescita del Paese* – c. d. *Provvedimento per la Crescita 2.0*.[9] Nello specifico, per quanto riguarda l'istruzione (Sez. III, Art. 11), il Decreto Legge contiene alcune norme indirizzate sulla carta a favorire proprio la trasformazione dei vecchi modelli didattici attraverso l'integrazione delle nuove tecnologie digitali. Cominciando con la promozione della didattica in *e-learning*, nei casi di realtà territoriali oggettivamente svantaggiate, e proseguendo con l'adozione dei nuovi libri di testo in versione digitale e mista, le norme pensate dal Miur mirano dunque ad avere un impatto rivoluzionario sulle forme tradizionali della didattica.

Ora, è evidente che le misure contenute nell'Agenda digitale per l'istruzione non possono risolvere *sic et simpliciter* gli infiniti mali che, in questo momento, tormentano la scuola italiana. Sebbene non si possa disconoscere *a priori* la validità teorica di alcune delle norme presentate nel decreto, la reale applicabilità di queste ultime va comunque contestualizzata storicamente; ossia valutata alla luce del generale processo di riorganizzazione finanziaria che, nella passata legislatura, ha interessato soprattutto il comparto istruzione e ricerca. In questo senso, non

8 http://www.agendadigitale.gov.it

9 http://www.digitpa.gov.it/sites/default/files/DL_181012_179.pdf

è difficile richiamare alla memoria tutti quei provvedimenti che hanno scientificamente mirato allo smantellamento programmatico del sistema scolastico italiano. In nome di una catartica razionalizzazione della spesa pubblica, i governi degli ultimi venti anni si sono impegnati nei fatti a ridurre anche quei pochi fondi destinati alla scuola dal Ministero del Tesoro. Da ultimo, il D. L. n. 98 del 6 luglio 2011 – c. d. *Disposizioni urgenti per la stabilizzazione finanziaria* – ha ridotto drasticamente anche il numero delle autonomie scolastiche presenti sul territorio nazionale, rendendo più difficoltoso persino il quotidiano svolgimento delle normali attività didattiche. In questo quadro, pertanto, non bisogna necessariamente impugnare la lente del filologo per accorgersi delle vive contraddizioni che stanno dietro ai discorsi retorici sulla Digitalizzazione. Il codice espressivo delle idee senza parole si dipana, anche in questo caso, seguendo una duplice direttrice: se, per un verso, si proclama a gran voce la necessità di innovare le vecchie forme del fare scuola mediante il processo di digitalizzazione delle attività didattiche, per altro verso si continua ad avallare la politica nefasta dei tagli lineari al comparto istruzione e ricerca. Plasmato continuamente dalla dirompente carica simbolica delle maiuscole, il discorso di matrice "tecnica" sulla digitalizzazione della scuola pubblica tradisce dunque la sua essenziale prossimità alla cultura di destra. Valutato in quest'ottica, un simile approccio nei confronti dei numerosi problemi che affliggono la scuola italiana, non presenta nulla di "neutro". O, che dir si voglia, nulla di "tecnico". Al di là degli stucchevoli richiami alla neutralità delle competenze dei cosiddetti ministri tecnici, sarebbe allora molto più corretto sottolineare la vicinanza culturale di questi ultimi alla macchina mitologica di destra. Vicinanza che non si declina, nella maggior parte dei casi, in una vera e propria appartenenza politica, ma è garantita piuttosto dalla tipologia del linguaggio usato e dal tenore dei discorsi propagandistici pronunciati a gran voce.

Appendice
La Neolingua de *La Buona Scuola*

Anche se scritte nel 2012, mi sembra che le argomentazioni esposte in merito all'Agenda digitale possano essere validamente impiegate anche come chiave di lettura del più recente discorso riformatore promosso dal duo Renzi-Giannini. Ne è passata di acqua sotto i ponti ministeriali costruiti dai dicasteri Gelmini e Profumo. Addirittura, ci siamo permessi il lusso di andare in Carrozza verso il sempre più evidente collasso dell'istruzione pubblica del nostro Paese. Eppure, l'utilizzo della medesima macchina mitologica descritta in queste pagine sembra continuare a informare anche la retorica rottamatrice del governo attualmente in carica.

In questo caso, la nuova Bibbia delle idee senza parole è chiaramente l'oltremodo celebrato documento su *La Buona Scuola*, presentato all'opinione pubblica in forma ufficiale dal cosiddetto "patto di partecipazione" del 15 Settembre 2014. A questo proposito, scorrendo il documento è abbastanza facile capire come il lettore-elettore si trovi, per l'ennesima volta, di fronte al solito ritornello "di destra". Nelle sue pagine parole dal valore totemico come Merito, Competenze, Tecnologia e Digitalizzazione vengono massicciamente impiegate per riorganizzare la macchina propagandistica e, considerate alla stregua di oggetti alchemici, vengono descritte quale unico farmaco in grado di riequilibrare gli umori impazziti nel corpo malato della scuola italiana.

Come se ciò non bastasse, in ossequio al nuovo percorso comunicativo inaugurato dal governo Renzi, in aggiunta alle ben note e ormai consumate maiuscole di uso comune, il documento su *La Buona Scuola* utilizza un numero oltremodo smisurato di anglismi e acronimi di vecchia e nuova fattura.[10] Nelle centotrentasei pagine di cui è composto, oggetti linguistici non identificati come la *Gamification*, il *Coding* e il *Nudging* compaiono accanto ad

10 A una prima lettura se ne possono contare oltre novanta. Tra questi, alcuni ormai di uso comune come *design*, *team*, *made in Italy* o *digital devide*, e altri a dir poco fantasiosi come *agribusiness*, *barcamp* e *school guarantee*.

altri termini ormai entrati a far parte del lessico comune come *Leadership* e *Governance*; mentre anglismi di nuovo conio come l'*Ackathon*, più che rimandare a una rivoluzione in termini di trasparenza nella consultazione dei dati ministeriali, sembrano invece evocare le sette trombe del Giudizio giovanneo.[11]

Oltre a comunicare l'evidente subalternità culturale nei confronti di un lessico che rimanda soprattutto a una visione cyber-economica del mondo, questo uso parossistico di anglismi tradisce la necessità di conferire legittimità e fondamento epistemico ai deboli contenuti proposti dalla riforma. In questo senso, il lessico delle idee senza parole si salda nel documento con un utilizzo strumentale della lingua inglese, nell'intento non dichiarato di costruire un'immagine nuovista dei tempi a venire. L'immediatezza simbolica di un linguaggio siffatto invita dunque il lettore-elettore a trascendere la concretezza delle condizioni materiali in cui versa il sistema pubblico dell'istruzione, spingendolo ad abbracciare la dimensione piuttosto utopica di ciò che viene presentato senza ulteriori specificazioni come innovativo. Ciò che più emerge dalle pagine de *La Buona Scuola* non è dunque l'analisi accurata delle strutture normative e delle condizioni storiche che hanno prodotto il progressivo smantellamento della scuola pubblica italiana negli ultimi anni, bensì la vuota prospettiva di un futuro roseo all'insegna del Merito, del Digitale e del *Coding*.

In seconda battuta, poi, nel caso del documento su *La Buona Scuola*, l'impiego della macchina mitologica di destra non emerge solamente dalla struttura propagandistica che organizza il discorso, bensì anche dal carattere delle parole d'ordine messe in campo. A questo proposito, la ripetizione intensiva di termini come *Governace*, *Leadership* e *Challenge* rimanda più che direttamente a un orizzonte di senso neoliberista; ovvero a quello che è stato acutamente definito come il lessico del primato dell'economia sulla

11 In questo caso, il riferimento scontato è all'assonanza con l'Armageddon – in greco Armagedwvn – ossia quello che in Apocalisse vv. 16. 16 viene indicato come luogo dello scontro finale tra il Dio giudaico-cristiano e i re della terra.

vita.[12] In questo senso, se si tiene in giusto conto la sovraesposizione mediatica alla retorica dittatoriale della governabilità, diffusasi in Italia negli anni della crisi, è possibile capire anche come gli anglismi appena citati siano riusciti ad attecchire stabilmente nel nostro linguaggio ordinario. Il risultato che ne è scaturito è stato – per così dire – un *pidgin italian*, ovvero un tipo di linguaggio che ha finito per modellare la realtà sociale ed economica del Paese sulla base di concetti e parole chiave che sono diretta eredità del liberismo economico e del *finanzcapitalismo* globale.

Con tutta evidenza, dunque, anche la *neolingua* con cui è stato costruito il documento su *La Buona Scuola* del governo Renzi sembra mostrare una volta di più quegli stessi meccanismi con cui la macchina mitologica di destra continua a egemonizzare il discorso pubblico e, nello specifico, il discorso sulla riforma del sistema scolastico nazionale. Attraverso il perenne richiamo alle idee senza parole e mediante una ripetizione quasi esicastica di formule e termini anglofoni, le centotrentasei pagine de *La Buona Scuola* descrivono con estrema chiarezza proprio questa azione performativa del linguaggio sulla realtà. Un linguaggio che implicitamente riduce la soggettività plurale della persona alla presunta oggettività delle leggi economiche e che, ricordando Orwell, costruisce una narrazione del mondo attraverso il potere performativo insito nelle parole.[13]

12 Ambra M., *La Bona Scuola. Un commento al progetto di riforma avanzato dal duo Renzi-Giannini*, http://www.lavoroculturale.org/la-bona-scuola-riforma-renzi-giannini/

13 A questo proposito, è opportuno ricordare come i meccanismi di funzionamento della *Neolingua* descritti da Orwell in *1984* [cfr. Orwell G., *1984*, tr. it. di Manferlotti S., Mondadori, Milano 2004] richiamino piuttosto da vicino: a) la dinamica di progressiva riduzione del numero di lingue attualmente parlate nel mondo e; b) la progressiva semplificazione di ciascuna lingua. In questo senso, entrambi i punti in questione sono stati acutamente descritti da un recente articolo di Mcwhorter J. H. sul *Wall Street Journal*, in cui l'autore ipotizzata una ricostruzione degli scenari linguistici futuri. Ebbene, secondo l'articolo del linguista americano, entro il 2115 la diffusione capillare della lingua inglese come unico *medium* linguistico globale rappresenterà la causa diretta di: a) la riduzione del 90 per cento delle lingue parlate ad oggi – dalle attuali 6000 alle future 600 – e; b) la creolizzazione e la semplificazione delle lingue superstiti. Modificazioni che, come ricordava Orwell potrebbero essere collegate direttamente alla costruzione di un nuovo ordine sociale.

Bibliografia

L'invenzione della tradizione, a cura di Hobsbawm E. J. e Ranger T., tr. it. di Basaglia E., Einaudi, Torino 2012.

Ambra M., *La Bona Scuola. Un commento al progetto di riforma avanzato dal duo Renzi-Giannini*, http://www.lavoroculturale.org/la-bona-scuola-riforma-renzi-giannini/

Jesi F., *Cultura di destra*, a cura di A. Cavalletti, Nottetempo, Roma 2011.

Manera E., *Furio Jesi. Mito, violenza, memoria*, Carocci, Roma 2012.

Mcwhorter J. H., *What the world will speak in 2115*, http://www.wsj.com/articles/what-the-world-will-speak-in-2115-1420234648

Orwell G., *1984*, Mondadori, tr. it. di Manferlotti S., Milano 2004.

Santoro G., *Un Grillo qualunque*, Castelvecchi, Roma 2011.

Per un uso utile, consapevole e realistico delle Tecnologie dell'informazione e della comunicazione (Tic) a scuola

di Enrico Manera

Queste considerazioni sono strettamente legate alle esperienze didattiche prodotte all'interno dell'Istituto piemontese per la storia della Resistenza e della società contemporanea G. Agosti di Torino. Ringrazio in particolare Flavio Febbraro, Patrizia Vayola, Rodolfo Marchisio, Riccardo Marchis, Barbara Berruti, Chiara Colombini, Carlo Greppi e Giovanni De Luna per la condivisione di idee e riflessioni, molte delle quali trovano spazio qui.

Fantasticare

Un punto di partenza per ragionare sul digitale a scuola e su una efficace didattica in ambiente digitale può essere leggere quanto il documento *La Buona Scuola* dice in proposito.[1] Della nota bozza di riforma della scuola, a fronte della vaghezza e della generalità di un discorso complessivo che appare semplificato, propagandistico e lastricato di buone intenzioni,[2] converrà fare presente alcune considerazioni.

In una prima parte (cap. 3.5) si parla della necessità di «connettere per aprire»: si intende qui una «apertura verso il territorio, la comunità, la progettualità di esperienze emergenti. Per liberare la scuola ci vuole più connessione, anzitutto digitale». La "connettività", in altri termini la relazione sociale e comunicativa, viene dunque fatta coincidere con la connettività *digitale*, inglobando ogni discorso sulla didattica, il che è già una scelta programmatica e problematica, in particolare per la formazione di soggetti in età dello sviluppo.

Altre parole chiave si ritrovano nel riferimento a una politica del digitale a scuola che «deve invece essere leggera e flessibile, adattandosi alle esigenze di chi la usa, allo stile dei nostri docenti, alla creatività dei nostri ragazzi»: al di là del linguaggio l'idea è ovviamente condivisibile e lascerebbe intravedere un ripensamento delle precedenti linee ministeriali in termini di agenda digitale, basate su piani (ad esempio Lim, classi 2.0, classi virtuali) caratterizzati dalla rigidità metodologica, dalla sporadicità dell'intervento e dalla dispersione dei risultati.

Si legge ne *La Buona Scuola* di priorità della «banda larga veloce, wi-fi programmabile per classe (con possibilità di disattivazione quando necessario) e un numero sufficiente di dispositivi mobili per la didattica, anche secondo la modalità sempre più adottata del Byod (*Bring Your Own Device*)», con l'impegno economico per il raggiungimento di questi obiettivi: questo è un dato importante anche perché ogni cambiamento non potrà prescindere da un radicale cambiamento per quanto riguarda il *finanziamento* della scuola; su questo però il documento è vago e prevede la possibilità di finanziamento privato, il che apre numerosi problemi su chi e perché sarà l'erogatore e chi e come potrà esserne il beneficiario.

Nel capitolo 4.2, dedicato al ripensamento di ciò che si insegna a scuola e alle nuove alfabetizzazioni, il digitale, ovviamente presente nelle esigenze di amministrazione, torna al centro del discorso didattico: qui l'«alfabetizzazione digitale» assume il ruolo che in altre epoche, come quella post-unitaria o nel secondo dopoguerra, ha avuto quella tradizionale; in particolare si legge che «la scuola ha il dovere di stimolare i ragazzi a capire il digitale oltre la superficie», ovvero di non limitarsi a spingere verso il semplice consumo di tecnologia ma a confrontarsi con la dimensione della produzione di saperi, sostanzialmente in linea con quello che significa l'ottica del web 2.0.

In realtà, subito e senza ulteriori mediazioni, compaiono la necessità di insegnare a «pensare in termini computazionali» e introdurre nelle scuole il *coding*, cioè la programmazione. Addirittura si legge che il tutto avverrà «a partire dalla primaria:

1 http://www.governo.it/backoffice/allegati/76600-9649.pdf)

2 Tra i recenti commenti al documento cfr. in particolare: http://www.internazionale.it/opinione/claudio-giunta/2014/11/19/la-buona-scuola-contro-la-scuola-reale; http://www.lavoroculturale.org/la-bona-scuola-riforma-renzi-giannini/

vogliamo che nei prossimi tre anni in ogni classe gli alunni imparino a risolvere problemi complessi applicando la logica del paradigma informatico anche attraverso modalità ludiche (*gamification*)».

Vale la pena di riportare per intero il passo:

> Come sollecitiamo i ragazzi ad essere "produttori digitali" nella scuola secondaria? Il punto di arrivo sarà promuovere l'informatica per ogni indirizzo scolastico. Fin dal prossimo anno, vogliamo attivare un programma per "Digital Makers", sostenuto dal Ministero e anche da accordi dedicati con la società civile, le imprese, l'editoria digitale innovativa. Concretamente, ogni studente avrà l'opportunità di vivere un'esperienza di creatività e di acquisire consapevolezza digitale, anche attraverso l'educazione all'uso positivo e critico dei *social media* e degli altri strumenti della rete. E imparando ad utilizzare i dati aperti per raccontare una storia o creare un'inchiesta, oppure imparando a gestire al meglio le dimensioni della riservatezza e della sicurezza in rete, o ancora praticando tecniche di stampa 3D. Questo servirà a rafforzare le ore di Tecnologia e di Cittadinanza e Costituzione nella scuola secondaria di primo grado, quelle di Informatica nei licei scientifici e negli istituti tecnici e professionali, promuovendo inoltre la contaminazione con ogni altra disciplina.[3]

Sono troppe le questioni che in questo passaggio vengono condensate: innanzitutto, venendo da una situazione politica e culturale che marginalizza l'insegnamento dell'evoluzionismo nella scuola elementare e che tollera, quando non promuove, le ingerenze della Chiesa cattolica sull'educazione scientifica e sessuale, il salto verso l'approccio scientifico e matematico dichiarato pare davvero quantico; se poi la strategia è il *gaming,* pare di capire che le idee siano confuse.

All'interno del più generale rapporto tra scuola, sapere scientifico e (in)cultura, mi limito qui a richiamare le critiche all'idea del videogioco come ambiente didattico:[4] esperienze consolidate

3 https://labuonascuola.gov.it/documenti/La%20Buona%20Scuola.pdf?v=d0f805a

4 Si veda per questo la posizione di Roberto Casati http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/negoziare-sulla-migrazione-digitale-546/

e di successo della pedagogia della matematica nella scuola primaria[5] paiono non essere note agli estensori del documento.

Ad altri livelli le questioni sono diverse: certamente la dotazione di wi-fi e banda larga a tutte le scuole e tutte le classi è una condizione strutturale per una didattica attiva e la formazione di una cittadinanza critica. Vi sono ambiti specifici che riguardano istituti professionali e tecnici dove la dimensione della meccatronica, della robotica e dei laboratori è certamente importante, così come l'avvicinamento alla robotica educativa anche nella scuola secondaria di primo grado rientrerebbe nell'insegnamento dell'educazione tecnica. Tuttavia le tecnologie dell'informazione e della comunicazione riguardano competenze trasversali e transdisciplinari più generali: nel documento ricorre più volte l'utilizzo a scuola della stampa 3D come pratica virtuosa, che sembra davvero un artificio retorico (e non solo perché di solito mancano risme di carta e i toner per le stampanti normali, quando non le prese di corrente, il parco macchine o l'aggiornamento software). Sembra poco realistico per l'alfabetizzazione informatica che studenti che spesso non sanno usare correttamente la tastiera, non sanno gestire un account mail e surfano in rete in modo inconsapevole sappiano programmare e progettare con la (costosissima) stampa in 3D.

In ogni caso, se fossero risolti i problemi di investimento sull'hardware e sull'aggiornamento dei sistemi, rimane centrale il nodo della formazione e rimotivazione dei docenti (parlo del docente "medio", non specializzato in materie tecniche): tra insegnanti e studenti è infatti presente un serio problema di *digital divide,* in termini tecnologici, ma anche un gap culturale e generazionale sul senso di fondo di *cosa sia* la cultura; su tali questioni mi sembra non ci sia tra i *policy makers* adeguata consapevolezza né del problema né di quello che vorrebbe dire attuare soluzioni praticabili.

5 http://www.lavoroculturale.org/cosa-ho-imparato-da-emma-castelnuovo per centoE2 per cento80 per centoA8/; http://matematicandoinsieme.wordpress.com/vedere-oltre-le-figure-e-i-numeri/

Il capitolo sulla formazione continua dei docenti è drammaticamente insufficiente e nuovamente presenta una distanza siderale tra buone intenzioni e realtà, senza contare come a oggi siano proprio le direttive amministrative (sul completamento cattedre e sul risparmio per le sostituzioni) che ostacolano la formazione degli insegnanti, che quasi vengono dissuasi dall'assentarsi per seguire corsi di formazione, salvo venire magari precettati a partecipare a incontri-vetrina in momenti strategici.

Ne *La Buona Scuola* non si ragiona sulla necessità di ripristinare l'uso di ambienti digitali abbandonati o male utilizzati, dove presenti: come ben sa chi lavora nella scuola, basterebbe che funzionassero la manutenzione minima e quotidiana delle strutture (o l'aggiornamento dei software in compatibilità con gli hardware, possibilmente in *open source),* per poter realizzare molte attività quotidiane e non straordinarie o dal fascino futurista. Non una parola compare poi sull'organizzazione dell'uso delle strutture, spesso amministrate in modo miope proprio da direttori dei servizi e dirigenti scolastici, da anni arroccati per direttive dall'alto su posizioni di risparmio, di orientamento dei fondi sull'amministrazione/segreteria (e non sulla didattica) e di autodifesa da problemi legali (l'eccesso di burocrazia spinge molti colleghi a evitare semplicemente di intraprendere iniziative intra o extracurriculari non standard).

In estrema sintesi: la distanza con la realtà è enorme e non è chiaro come nelle scuole si possa passare (posto che abbia davvero senso farlo) da una cultura dominante testuale e cartacea legata alla lezione frontale e una ideale, culturale digitale e produttiva, legata alla dimensione laboratoriale e performativa. Invece di additare un futuro idillio tecnologico tale da sostituire una scuola multi-problematica, in affanno e ancora modellata in senso gentiliano, a dispetto di tutte le sperimentazioni anche positive, a questo punto si tratterebbe di progettare e costruire "ponti" capaci di avvicinare i lati dell'abisso che separa le due dimensioni.

Distinguere

La Buona Scuola risente, è la mia opinione, di un'eccessiva fiducia nell'idea che «i nativi digitali» siano «un veicolo di innovazione spontanea, portatori per così dire di un "contagio" che, se accolto e favorito, invaderà progressivamente la scuola e poi la stessa società, modernizzandola dal basso» e trascura la necessità di un'«applicazione strutturale dell'innovazione» e della ricerca di una «normalità» volta a «disinnescare il protagonismo naturale delle tecnologie», che potrebbe avere l'obiettivo di «aggiornare la scuola a quel che accade fuori dalla scuola» e «rinnovare le pratiche didattiche».[6]

Come mostra l'ampio dibattito sorto intorno al recente libro di Roberto Casati,[7] l'idea di una competenza digitale innata nelle nuove generazioni o di una rivoluzione antropologica è sostanzialmente un mito privo di fondamento. «Al contrario» scrive Dino Baldi «in un contesto così ricco di stimoli multimediali diventa vitale la capacità di svolgere ragionamenti complessi, di utilizzare puntualmente l'intelligenza critica: la scuola, anziché imparare dagli allievi, dovrebbe dunque rivendicare il proprio ruolo anche per l'ambito dei contenuti e degli strumenti digitali, in parte rafforzando le competenze di valutazione delle fonti e aggiornandole ai casi della rete, in parte introducendo in classe temi di *web education*: quali sono in internet i centri e i modelli di diffusione delle informazioni, come funzionano i meccanismi autoritativi che ne sono alla base, quali sono le forme di condivisione, quali i linguaggi».[8]

Tablet, Lim, connessione continua e risorse open, scambi di comunicazione in ambiente social, non sono *di per sé* portatori di valori*:* sono ulteriori strumenti, delicati e complessi, anche

6 Baldi D., *Scuola digitale*, http://www.doppiozero.com/materiali/sala-insegnanti/scuola-digitale

7 http://www.doppiozero.com/category/concetti-astratti/contro-il-colonialismo-digitale

8 Baldi D., cit.

per gli effetti poco noti che hanno sulle strutture cognitive, che devono essere inseriti in un progetto di scuola il cui fine sia «la trasmissione e preservazione del paradigma culturale che ci rende quello che siamo (una *tradizione*, dunque), e anche […] l'educazione a un dialogo critico con la tradizione e col mondo».[9]

In questo senso usare in modo consapevole e realistico le tecnologie dell'informazione e comunicazione significa prima di tutto trovare forme di integrazione tra quanto già esiste e funziona nella scuola, innovando non nel senso di una irrealistica cyber-accelerazione né furbescamente con l'idea che basti mettere il manuale in pdf e proiettarlo su una lavagna interattiva.

L'innovazione principale che l'uso delle Tic può supportare, in particolare nelle scienze umane, sta nelle opportunità insite nei dispositivi tecnologici volti a ricercare, *editare* e "produrre" materiali di testo e immagine, all'interno di una didattica che, ridimensionando la dimensione frontale, sia orientata in senso costruttivista.

All'interno delle stesso Miur Marco Rossi Doria, agli albori di una diversa stagione, ha fornito indicazioni di indirizzo programmatico più che condivisibili:

> Da trasmettitori di saperi ci stiamo facendo metodologi della loro selezione. Da detentori di un corpus di nozioni stabilite e rigidamente divise in discipline stiamo trasformandoci in esploratori e coproduttori di ricerca, sorveglianti di procedure, esperti dei rapporti mutanti tra forme e contenuti, tra acquisizioni e comunicazioni, tra aree diverse di sapere che hanno rimandi e campi comuni. Per farlo scopriamo che stiamo agendo in almeno tre direzioni tra loro complementari. Prima: ricostruire in altro modo i riferimenti fondativi delle discipline e far riscoprire i "classici" in ogni area di conoscenza. E anche i mezzi classici: il buon libro, il vocabolario, gli appunti, l'atlante, il calibro, la china, l'acquarello. Seconda: condividere una navigazione curiosa attraverso le scritture on line, i giochi di ruolo, i programmi di simulazione, scovando il sapere economico, geografico, storico, giuridico, scientifico e i passaggi logici che contengono o esplorare insieme gli immensi giacimenti informatici di letteratura mondiale o matematica, scienze, arte, musica. Terza: produrre opere in ogni campo, promuovere prove d'opera, creare produzioni e scambi globali.[10]

9. *Ivi.*

Progettare

Tali indicazioni, nel senso sopra indicato di una "costruzione di ponti", riconoscono una tradizione pedagogica e culturale e parlano di cambiamenti sociali e cognitivi già in atto, nei termini di una situazione fluida da analizzare, supportare e sperimentare. Su tutto sottolineerei il fatto che l'essere digitali non esclude la presenza di tanti strumenti analogici – il cui uso è fondamentale per lo sviluppo delle intelligenze – alla ricerca di una mediazione che tenga conto delle differenze tra scuola primaria, secondaria e per la progettazione di stili di insegnamento/apprendimento modulari e non unici o esclusivi.

Vale la pena qui aprire un inciso: da un punto di vista strettamente cognitivo, dati significativi riportati dallo psichiatra e neuroscienziato Manfred Spitzer[11] mostrano che la capacità di apprendimento in ambiente digitale risulta meno efficace e duratura rispetto al cartaceo, in modo particolare nelle fasi evolutive dall'infanzia all'adolescenza, cioè il momento in cui vengono *tracciate* per la prima volta nella mente strutture neuroplastiche fondamentali in seguito soggette a minori modificazioni.

Statistiche sociologiche svolte dal 2004 in poi in Germania e Stati Uniti sul rapporto tra utilizzo del computer (in classe e a casa) e rendimento scolastico mostrano che l'introduzione di un computer, usato principalmente per giocare dai maschi adolescenti, diventa una fonte di distrazione che influisce negativamente sui risultati scolastici. Viceversa, studi svolti con studenti universitari con un'età media di venticinque anni danno risultati

10 http://www.ilpost.it/2011/11/29/la-scuola-secondo-marco-rossi-doria/

11 http://www.doppiozero.com/materiali/sala-insegnanti/scuola-e-mondo-digitale ; http://www.pavonerisorse.it/democrazia/multitasking.htm

positivi: questo sembra succedere perché dal punto di vista comportamentale (e neurobiologico) i giovani adulti sono formati, hanno consolidato strutture cognitive e autoregolamentazione, affrontato percorsi scolastici e maturato motivazione nel loro proseguimento. Non si possono ignorare questi dati, proprio se si ritiene che l'*essere digitali* sia una risorsa effettivamente vantaggiosa per tutti – studenti, docenti, studiosi, lavoratori e professionisti – e che il saperlo essere sia una metacompetenza di cittadinanza.[12]

Si tratta dunque di partire dal presupposto che l'innovazione digitale è già realtà in un paesaggio umano, cognitivo e sociale in rapida mutazione; e di prendere in considerazione le possibilità offerte dai differenti strumenti e ambienti (computer, portatili, tablet, smartphone, social network) in relazione alle loro finalità – il che significa al contempo individuarne rischi e limiti – e introdurre consapevolmente all'interno della propria attività didattica e della propria programmazione quella parte di digitale che risulta efficace.

Ancora una volta, vale la pena di distinguere tra *informazione*, rispetto alla quale il digitale è una risorsa eccezionale e potentissima, e *conoscenza,* come processo più complesso che implica la prima e maggior concentrazione per attività quali studio, sperimentazione, dimostrazione, esercizio.[13] In ambiente digitale, per il modo in cui si sovrappongono più stimoli (telefonia, messaggi, chat, mail) e per gli ampi sviluppi nell'intrattenimento (giochi e social-networking), la concentrazione e l'attenzione puntuale sono messe a dura prova, come risulta evidente dal confronto con la lettura su carta.

Poter controllare l'isolamento da altre "interferenze" degli ambienti in cui si lavora, a scuola e con gli adolescenti in genere, è una questione cruciale, che non può essere sottovalutata, perché significa favorire le condizioni che creano la comprensione: stare in una classe di sedicenni con tablet e connessione libera, se non si padroneggia il senso del progetto che si sta conducendo – se non si sa cosa fare né come farlo – significa creare situazioni di caos metodologico e reale ingestibile. Il che forse produce danni peggiori di una frontalità noiosa, perché comunque anche simulare attenzione in classe e mantenere un profilo di controllo corporeo sono competenze sociali che si stanno perdendo e di cui molti studenti non dispongono.

Il digitale come fine e a ogni costo è dunque un'ingenuità che potrebbe produrre più problemi di quanti non ne risolva, alla quale si può continuare a prediligere la tradizionale didattica.

Se all'equivalente digitale di un libro va preferito quest'ultimo, l'ambiente digitale offre invece risorse che il libro stampato non può dare: si presta ottimamente al supporto di conoscenze sull'asse visivo, con la diffusione di immagini, di video e di infografiche animate; per non dire della consultazione di documenti di archivio, resi di più facile fruizione, e soprattutto la loro condivisione, sia per quanto riguarda la comunicazione in aula che la loro disponibilità per ognuno.

Esporre

Un primo uso, molto semplice e già diffuso del digitale riguarda la già citata, Lim, la lavagna interattiva multimediale, in sintesi un computer connesso a un grande schermo *touch* a parete attraverso il quale è possibile trasmettere contenuti multimediali (immagini, powerpoint o dvd) e collegarsi alla rete. Qui la lezione frontale passa attraverso un altro medium, un supporto duttile che permette di visualizzare testi, presentazioni (powerpoint, keynote, prezi e simili), risorse iconografiche, mappe mentali e concettuali, carte geografiche attive, oltre che naturalmente video o fotografie di pronto reperimento. È un buon primo passo per reinventare il proprio modo di fare lezione.

12 http://www.pavonerisorse.it/democrazia/tic_valore_aggiunto_2.htm; http://www.pavonerisorse.it/democrazia/

13 cfr. Casati R., http://www.novecento.org/pensare-la-didattica/negoziare-sulla-migrazione-digitale-546/

La Lim cattura l'occhio, sfruttando anche in termini di attenzione – il principale problema delle nostre aule sovraffollate – il potere dell'immagine, che è il vero fattore che distingue gli stili cognitivi delle diverse generazioni. Molto concretamente, spiegare storia con le immagini è altra cosa rispetto al solo racconto e lettura, pratiche che peraltro non scompaiono ma anzi vengono rinforzate; si tratta dunque di una diversa narrazione del tempo capace di esporre iconografia antica e moderna per poi, in relazione all'età contemporanea, utilizzare documenti visivi che – può sembrare banale dirlo – permettono agli studenti di vedere corpi in movimento e permettono di sentire le voci. Da quando nella storia sono comparse foto e immagini di larga diffusione si è realizzata una percezione degli eventi che si ripete, didatticamente e in sedicesimo, con gli studenti di storia, quando si passa dalla visione della dimensione statica e idealizzata della pittura (ad esempio l'iconografia medievale o un dipinto di David sulla rivoluzione francese) all'irrompere della realtà (ad esempio con le foto della guerra di secessione americana, delle trincee o delle seconda guerra mondiale).

In termini operativi, usando lo stesso strumento per affrontare un tema classico come la Grande guerra posso proiettare cinque minuti di *Niente di nuovo sul fronte occidentale* o di *Uomini contro*, far partire una linea del tempo, mostrare carte geografiche tematiche, colorate a seconda degli schieramenti e con gli spostamenti di confine, seguire i movimenti delle truppe, commentare le fotografie dal fronte, vedere in video Ungaretti che legge le sue poesie, mostrare documentari sulla follia nelle trincee o foto di monumenti nazionali ai milioni di vittime.

Ma la Lim è più di un videoproiettore: la superficie della lavagna è attiva e su di essa è possibile scrivere e salvare testi, formule matematiche, figure geometriche, un brain-storming o i risultati di una ricerca web in tempo reale: si scrive con appositi pennarelli (o meglio ancora con tavolette grafiche per le attività più delicate come le operazioni matematiche), che sostituiscono efficacemente il gesso e l'ardesia. Ogni docente può usare

lo strumento nel modo che trova più funzionale, dalla semplice funzione di lavagna tradizionale (con un pennarello colorato su fondo bianco), fino alla eclettica combinazione di tutte le altre potenzialità, in una gamma che unisce le modalità della classica lezione frontale a quelle del laboratorio di informatica.

Ricercare

La navigazione in internet è al centro di ogni discorso sull'uso delle Tic a scuola, che non può essere risolto con le poche righe de *La Buona Scuola* in cui si parla di «uso positivo e critico dei social media e degli altri strumenti della rete. E imparando [sic] ad utilizzare i dati aperti per raccontare una storia o creare un'inchiesta». Ricercare è il punto di partenza per *insegnare a imparare* e a selezionare le informazioni, che sono le priorità della nuova educazione alla società: la ricerca in rete è solo apparentemente facile, la pratica formalizzata del *web quest*[14] mostra quanto sia ingenuo pensare che basti "googlare" un soggetto e copincollare i risultati. In internet circolano rappresentazioni del passato di ogni tipo senza distinzione immediata di scientificità e autorevolezza: non è il caso di ripetere come le tradizionali "gerarchie" del sapere e le usuali credenziali di validazione vengano messe in discussione, ma occorre tenere presente che la domanda di *storia pubblica* si è ampliata costantemente e con essa l'*uso pubblico* della storia si è modificato nel senso della *digital public history,*[15] in particolare rispetto ai temi di forte rilevanza politica. L'idea di accedere alle informazioni direttamente e senza mediatori (giornalisti, storici, professori, archivisti) si lega a quella che internet offra grandi opportunità di trasparenza e democraticità: si tratta

14 http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1505

15 http://sergenoiret.blogspot.it/ ; http://www.novecento.org/dossier/la-storia-nellera-digitale/serge-noiret/ ; //www.academia.edu/230580/_Public_History_e_Storia_Pubblica_nella_Rete

però di una visione che presenta forti «componenti […] ideologiche ed illusorie».[16]

I docenti per primi devono essere consapevoli della forte opacità della rete. L'eccesso di materiali crea inflazione e ridondanza amplificati dal fatto che nel web si crea un effetto *rebound:* ovvero uno stesso contenuto, in particolare nei siti generalisti o frequentati da studenti, viene ripreso e messo in circolazione fino a perdere il riferimento iniziale della fonte e accreditarsi in virtù della sua semplice ricorrenza. Il che ricorda la circolazione di errori che la copiatura di manoscritti ha indotto in età medievale piuttosto che non il guadagno scientifico di una ultramoderna civiltà tecnologica.

Siti e rimandi elaborati dagli algoritmi dei motori di ricerca non sono necessariamente indicizzati in base alla qualità dei contenuti: tra i criteri di selezione vi sono il numero di volte in cui in una pagina compare la parola ricercata, il rilievo che i termini cercati hanno all'interno della pagina, la "popolarità" di un sito o di un materiale, fino ad arrivare a piazzamento ottenuto tramite pagamento.[17] In particolar modo, lo studente o il navigatore ingenuo «più che in un grande magazzino di informazioni» rischia di trovarsi in «una gigantesca, infinita discarica, all'interno della quale è possibile, sappiamo con certezza, poter trovare gioielli, ma con non poca fatica, sopportando fastidi e perdite di tempo».[18] Fondamentale deve essere la consapevolezza che, anche nel caso di archivio di fonti edite, viene proposto un modello di discorso storico e di narrazione attraverso un *montaggio*: i percorsi di navigazione "mimano" il contatto diretto e oggettivo con i documenti, ma in realtà hanno alla base il ruolo della regìa che ha svolto selezione e messa in sequenza dei materiali. In questo senso, le fonti digitali

16 Vitali S., *Passato digitale. Le fonti dello storico nell'era del computer*, Bruno Mondadori, Milano 2004, pp. 93-94. Si veda per un discorso più ampio il recente lavoro di F. Chiusi, *Critica della democrazia digitale*, Codice, Torino 2014

17 Vitali S., *Passato digitale*, *op. cit.*, pp. 89-90.

18 Minuti R., *Internet per la didattica e la ricerca storica*, intervento al Convegno Sissco del 2003, http://wp.sissco.it/download/pubblicazioni/Minuti.pdf.

sono tanto più utili e utilizzabili quanto più è visibile l'intervento e quindi il progetto culturale di chi le ha create come tali.[19] Tale discorso vale a maggior ragione per le fonti che nascono come digitali: la rete, in base alla tendenza comunicativa e di condivisione dei social media, tende a privilegiare la pubblicazione di materiali senza approccio critico, cioè senza informazioni su autore, data, luogo, corpus documentario di provenienza, con un approccio antiscientifico schiacciato sulla ricezione del presente, che è un effetto (e nuova causa) di un distorto rapporto con il passato che pare caratterizzare la nostra epoca.[20]

Da qui la necessità di uno sguardo di consapevolezza critica e di strumenti per leggere e valutare i siti e gli ambienti all'interno dei quali sono pubblicati tali materiali.[21] Il lavoro di analisi dei siti *coincide* dunque con il lavoro di analisi delle fonti: esattamente come si farebbe con la scelta di una bibliografia cartacea (ma ancora di più per la tendenza del materiale in ambiente web a "naturalizzarsi" in senso comunicativo); prima ancora che una lettura critica delle fonti in rete è necessaria la decodifica del contesto in cui queste sono inserite.

Produrre

Come è stato acutamente osservato il web «è un ipermedium, un medium verso il quale convergono tutti gli altri media» ed è

19 Vitali S., *Passato digitale*, cit., pp. 117-120 (sugli archivi inventati) e p. 107.

20 Su questo cfr: Symon Reynolds, *Retromania. Musica, cultura pop e la nostra ossessione per il passato*, tr. it. di Piumini M., Isbn, Milano 2011;

21 Si veda per questo la scheda di analisi dei siti proposta in Criscione A., Noiret S., Spagnolo C., Vitali S. (a cura di), *La storia a(l) tempo di internet. Indagine sui siti di storia contemporanea 2001*, Istituto per i Beni Artistici Culturali e Naturali della Regione Emilia-Romagna, Pàtron, Bologna 2004. Fondamentali sono la data di realizzazione e dell'ultimo aggiornamento, i soggetti responsabili, gli enti proponenti, editori, ospitanti; le finalità del sito e il pubblico a cui si rivolge; il richiamo esplicito o implicito a tesi storiografiche definite o al senso comune storico.

un «medium interattivo»:[22] questo ha conseguenze rilevanti per il coinvolgimento nella progettazione e realizzazione di testi multimediali, perché permette di perseguire simultaneamente diversi obiettivi: gli studenti sono motivati perché svolgono materialmente la ricerca, imparano a ricercare e valutare fonti e a usare strumenti digitali, si confrontano con un gruppo di lavoro, con il coordinamento del docente e con la "pubblicazione" di un progetto che può essere visto in rete anche all'esterno del mondo scolastico.

A livello pratico questo significa usare in classe tablet e portatili in una connessione wi-fi ed entrare in un'ottica di condivisione che mette radicalmente in discussione la stessa organizzazione spaziale dell'aula, ad esempio con un diverso orientamento dei banchi e va da sé dell'organizzazione del tempo. I cosiddetti *webware,* software che funzionano online (non prevedono di essere scaricati ma chiedono la connettività mediante password associate alla mail), si prestano ottimamente per un "laboratorio digitale di storia".[23] Per le loro caratteristiche, possono facilitare il lavoro collaborativo tanto in presenza quanto a distanza; sono indipendenti dall'hardware (risiedono nel web) e sono accessibili da qualsiasi dispositivo (smartphone, pc, lim, tablet) e quindi sono flessibili (raggiungibili da scuola come da casa), e – fatti salvi i requisiti di sistema – possono essere utilizzati anche in assenza di laboratori scolastici aggiornati e perfettamente funzionanti. Numerosi per tipologia e particolarmente versatili,[24] i *webware* hanno potenzialità enormi che permettono di costruire

22 Pasetti M., *La storia nella rete. Conversazione con Serge Noiret*, intervista del 17 maggio 2006. http://storicamente.org/02noiret.

23 Si veda per questo in particolare la documentazione relativa alle due edizioni (2013-2014 e 2014-15) del Corso di (in)formazione e coprogettazione didattica 2014-2015, *Le Tic nella didattica attiva e nella ricerca storica* a cura del Gruppo di lavoro sulla didattica e sulle nuove tecnologie dell'Istoreto, http://www.istoreto.it/didattica/didattica_1415.htm#met_did. Si veda inoltre il programma del recente Convegno nazionale Insmli *Didattica della storia e laboratori digitali. La guerra dei trent'anni (1914-1945)*, Torino, Campus Luigi Einaudi, 26-27-28 febbraio 2015, http://www.italia-resistenza.it/in_evidenza/convegno-nazionale-2015-1553/

24 Si veda la mappa di risorse per la didattica della storia elaborata da Patrizia Vayola http://edu.symbaloo.com/mix/web20134; http://www.bibliolab.it

mappe mentali e concettuali, fare brainstorming, creare ambienti con materiali di varia tipologia (come lavori di gruppo o *webquest* strutturati), lavorare in classi virtuali, costruire linee del tempo, scrivere testi in modalità collaborativa, elaborare poster e infografiche, editare siti, blog, video, presentazioni, podcast, ebook…

I software on line fanno coincidere l'essere digitali e l'attenzione agli aspetti metodologici perché implicano condivisione e lavoro collaborativo. Ricerca e utilizzo di simili strumenti sono la pratica possibile una didattica *digitalmente aumentata* che trova il suo guadagno, rispetto alla didattica tradizionale, nella coincidenza tra uso di software, metodologie e processi cognitivi.

In questo modo, da un lato si presenta agli studenti un uso delle tecnologie non dissimile da quello di chi lavora nel mondo della comunicazione, dell'editoria e della ricerca; dall'altro si amplia la prospettiva adolescenziale sul mondo digitale generalmente schiacciata sul gioco, sullo svago, sullo *slacking* e sulla comunicazione gergale e orizzontale tra pari.

Non ultimo, un progetto orientato in tal senso può perseguire l'obiettivo di includere i tanti studenti (e docenti) che si sentono esclusi dai processi di costruzione comune delle conoscenze.

Condividere

Non resta, prima di concludere, che avanzare qualche considerazione sulla possibilità di uso dei social media, la cui diffusione e importanza nella società attuale è direttamente proporzionale alla necessità di riflettere sul modo di adottarli per l'uso didattico. I media sociali (come Facebook, Twitter, ma anche Wikipedia o YouTube) sono caratterizzati dall'ampia utenza, dalla facile accessibilità, dalla velocità comunicativa e dalla possibilità di *embedment*, cioè incorporazione/adozione di un contenuto all'interno di un altro; inoltre sollecitano i contenuti generati dagli utenti (*User generated contents,* Ugc), che è poi l'aspetto qualificante del web 2.0. Tutto ciò si collega direttamente alla possibilità di partecipazione

e al fatto che in rete si possa realizzare una forma di *intelligenza collettiva* che induce a riformulare le classiche gerarchie del sapere, ad esempio con l'esautorazione delle tassonomia in favore della *folksonomia*.[25] Tali aspetti rischiano di costituire un fattore critico per il mondo scuola, laddove l'asimmetria tra la relazione docente/discente è un dato costitutivo dell'insegnamento e la validazione dei saperi che si intende insegnare/ricercare/produrre deriva proprio dalla dimensione di autorità che il docente continua a incarnare, non fosse che da un punto di vista del controllo delle procedure metodologiche. In questo senso molte esperienze di scuola digitale privilegiano ambienti chiusi di condivisione come classi virtuali, spesso nella versione *flipped classroom*[26] per segnare una discontinuità con le pratiche pedagogiche frontali tradizionali.

Da più parti è emersa l'esigenza di confrontarsi didatticamente con i social media, proprio perché usati quotidianamente dagli studenti, al posto di altri ambienti virtuali che vengono in breve tempo disertati o perché si aggiungono ai tanti più "seduttivi" o in quanto connotati come esclusivamente scolastici. L'idea che caratterizza questo approccio è quella di un rovesciamento di prospettiva nel senso di un coinvolgimento degli studenti "dal basso", fin dall'inizio del processo didattico.[27] Nonostante i limiti del mezzo se pensato come l'unico strumento, *persino* Facebook può essere un buon vettore di comunicazione, condivisione, motivazione e di avvio di processi di conoscenza.[28]

25 Per un'ampia rassegna di riflessioni sulla sociologia dei nuovi media cfr. i lavori di Bertram Niessen: https://b3rtramni3ss3n.wordpress.com ; http://www.doppiozero.com/autore/Bertram-Niessen

26 http://it.wikipedia.org/wiki/Insegnamento_capovolto; sul tema: http://www.agendadigitale.eu/egov/372_come-sara-la-scuola-dei-veri-nativi-digitali-il-futuro-nella-flipped-classroom.htm

27 Si veda ad esempio il recente progetto della Fondazione per la scuola San Paolo di Torino, che utilizza in un progetto di condivisione digitale la piattaforma Edmodo, pensata come medium sociale per la scuola: http://www.fondazionescuola.it:8080/magnoliaPublic/iniziative/linguaggi-cont/bando-2014/fileDownload/0/fileupload/bando.pdf

28 Sul tema cfr : http://www.doppiozero.com/materiali/sala-insegnanti/adolescenti-nella-rete-e-ducazione

Naturalmente, la pagina Facebook per la classe deve essere quella di un gruppo chiuso, in cui bisogna definire i vari amministratori e gli account, con l'accortezza che più sarà ampio il gruppo, ad esempio se rivolto ad altre classi, maggiori saranno i problemi della relazione/comprensione reciproca in remoto.

I problemi principali risultano dal fatto di tenere traccia degli scambi significativi, che scendono "a cascata" e non ad albero come in forum più sensibili, e il fatto che la condivisione dei materiali sia dispersiva e riguardi di fatto solo link, testi, immagini, video: Facebook può svolgere una buona funzione di comunicazione, in quanto per la sua popolarità tra gli studenti garantisce la maggior raggiungibilità dei destinatari; ma un qualsiasi ambiente di condivisione come Google Drive o Dropbox funziona molto meglio *se* il punto è lavorare insieme su materiali continuamente aggiornati.

Da altri punti di vista, le possibilità creative ed espressive di Twitter sono notevoli, ma qui i problemi rispetto al suo uso scolastico sono relativi al fatto che saper comunicare efficacemente con pochissimi caratteri è dono raro che richiede specifiche competenze di scrittura che si acquisiscono sul lungo periodo, inoltre pochissimi "chiudono" gli account, che rimangono pubblici e vivono anzi proprio della dimensione virale che il sistema "*hashtag (#) + soggetto*" garantisce".

In ogni caso, non si insisterà mai abbastanza sul fatto che un ambiente digitale è vivo nella misura in cui esso si configura come la continuazione di un incontro o un discorso "reale": in questo senso, va alimentato e seguito con la stessa "manutenzione" che si dedica ai rapporti personali "corporei", non accentuando l'effetto di isolamento e atomizzazione che è il lato critico dell'uso del mezzo da parte degli adolescenti.

Anche per questo ambito, le parole chiave degli obiettivi che ci si deve porre sono la *bonifica cognitiva* degli ambienti digitali mediante contenuti di qualità per la progettazione di una *didattica digitalmente aumentata,* contro ogni retorica della vaghezza accompagnata dalla cattiva educazione digitale, dalla sciatteria del de-

sign e della comunicazione. Sono alcune delle precondizioni per trovare a scuola percorsi intelligenti dentro la tecnologia, con il giusto rapporto di cartaceo e digitale che ognuno vorrà dare alle proprie pratiche didattiche e cognitive.

Bibliografia

Buffardi A., Kerckhove de D., *Il sapere digitale. Pensiero ipertestuale e conoscenza connettiva,* Liguori, Napoli 2011.

Casati R., *Contro il colonialismo digitale, Istruzioni per continuare a leggere*, Laterza, Roma- Bari 2013.

Ferraris M.*, Anima e iPad*, Guanda, Parma 2011.

Spitzer M., *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*, tr. it. di Petrelli A., Il Corbaccio, Milano 2014.

De Luna G., *La passione e la ragione. Il mestiere dello storico contemporaneo*, Bruno Mondadori, Milano 2004.

Moriggi S., *Il sapere della rete* (dialogo con Raffaele Simone) in «Aut Aut», *La condizione post-umana*, (a cura di Giovanni Leghissa), n. 361, gennaio-marzo 2014, pp. 187-188.

Pacini M., *Quando la scuola incontra il web 2.0,* in *«Aut Aut», La scuola impossibile*, n. 358, aprile-giugno 2013, pp.127-138.

Resistere al colonialismo interstiziale
Intervista a Roberto Casati

di Marco Ambra

m. a.: *Professor Casati, la tesi centrale di* Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere *(Laterza, Roma-Bari 2013) è che l'ambiente digitale costituisca in sé una minaccia per la lettura e la scrittura. Per questo motivo dobbiamo trovare attivamente delle strategie per proteggerle e riconquistarle. Lei parla di una vera è propria "colonizzazione interstiziale": i dispositivi digitali frammentano il tempo della lettura aprendo una breccia nel cuore del libro, mediante l'intrusione dei social media e di updates aggressive dei programmi in funzione, fino al punto di non permettere più alcun tipo di lettura continuativa e approfondita. Sarebbe in atto una vera e propria guerra di occupazione dei tempi morti della nostra quotidianità. In questo conflitto, la scuola è senza dubbio il terreno più disputato, in quanto ultima "Fortezza Bastiani" sottratta all'invasione dello zapping e di tutte quelle attività non riducibili alla funzione dell'apprendimento. Data questa premessa vorrei chiederle: in che modo la scuola può difendersi dal "colonialismo interstiziale"? Esiste un senso in cui, fuori da ogni retorica, i dispositivi digitali possono essere veramente funzionali all'apprendimento?*

r. c.: Per cominciare abbandonerei la metafora bellica "dell'assalto alla Fortezza Bastiani" per guardare alla situazione in un modo più aperto. Partiamo da ciò che la rete prometteva ai suoi esordi e ciò che invece è diventata con l'irrompere sulla scena dei cosiddetti Gafa (acronimo che sta per le sigle dei colossi del web: Google, Apple, Facebook, Amazon). Si può far finta che non sia

così ma non viviamo più nel 1998: internet come esiste oggi non è affatto quello che si sperava fosse allora. Molte discussioni sul digitale sembrano invece prescindere da questo tipo di considerazioni di carattere sociologico, economico, socioeconomico, istituzionale. Sia chiaro che la mia posizione non è quella del luddismo digitale. Anch'io ho sempre lavorato sul miglioramento degli strumenti digitali, cercando di innovare per quanto è possibile: ad esempio, con Gloria Origgi [cfr. *Text-E. Text in the Age of the Internet*, Palgrave Mcmillian 2006] abbiamo esplorato le possibilità del colloquio online cercando di ridefinirne il senso, svincolandolo sia dalla forma del forum che da quella delle facce che si presentano attraverso uno schermo. Abbiamo cercato qualcosa di nuovo, lavorando su un forte investimento sulla struttura temporale: le persone potevano intervenire solo per quindici giorni e basta, con dei limiti d'intervento che li obbligavano a una certa concisione. In altre parole cercavamo di intervenire sull'interazione tra comportamenti umani e interfacce.

Però internet si è sviluppato in un altro modo. Gli strumenti che oggi abbiamo in casa, il computer su cui lavoro adesso, i tablet che hanno i bambini della generazione delle mie figlie, sono un altro tipo di oggetto, non sono dei veicoli neutri. Questo è il primo punto fondamentale da chiarire in tutte le discussioni in cui ci sono degli arbitrati da fare, come nel caso dell'introduzione dei dispositivi digitali nell'ambiente scolastico. Perché la strategia da seguire a scuola con l'introduzione del digitale dovrebbe sempre portare a un negoziato e, al culmine di questo negoziato, a un momento in cui bisogna intervenire con un arbitrato. Ad esempio, il Consiglio d'Istituto decide di investire nell'acquisto di un tablet per ogni alunno o di comprare una Lim. Si pongono allora una serie di questioni: prendiamo un modello che ha una certa sostenibilità nel tempo oppure un modello che rischia di diventare obsoleto in pochissimi anni? E poi, oltre al problema dell'obsolescenza, c'è il problema che questi oggetti non sono solo degli strumenti neutri ma dei terminali di catene di distribuzione. Gli ultimi modelli della Apple o tutti i dispositivi che utilizzano Windows 8 come sistema operativo sono in realtà degli *stores* sempre aperti e dai quali è molto difficile liberarsi.

Mi sembra chiaro allora come la questione del "colonialismo interstiziale" sia molto legata a questi terminali di catene di distribuzione. Il modo in cui funzionano non è più quello della tv o delle pubblicità per strada ma è un tentativo di essere presenti costantemente in tutti momenti liberi dell'attenzione: quando si lavora, si gioca, si studia con questi oggetti. La strategia delle grandi catene di produzione e distribuzione di contenuti online è molto semplice, non mi sembra di dire cose da teoria del complotto; l'obiettivo è far passare più tempo possibile alle persone davanti a uno schermo perché è lì che oggi si apre lo spazio più ampio per le inserzioni pubblicitarie. L'interstiziale è quindi una funzione di questo progetto. Il fulcro della discussione di *Contro il colonialismo digitale* – credo che questo sia un punto del libro poco recepito – è che questo processo di intrusione delle grandi catene di distribuzione sui nostri dispositivi digitali non sia avvenuto per caso. Si tratta piuttosto del risultato di un progetto preciso, di una strategia di design: noi vediamo emergere dei prodotti che sono il frutto di una vera e propria selezione naturale darwiniana fra migliaia di progetti e startup finite male. Dunque l'alone di ineluttabilità che diamo all'uso di questi terminali è in realtà perfettamente contingente, dipende da una narrazione che costruiamo attorno ai vincitori.

Il problema dell'introduzione di terminali di catene di distribuzione in classe deve allora interessare dirigenti, amministratori scolastici e tutti coloro che prendono decisioni su questa materia. Perché la loro richiesta di attenzione è costante e interstiziale, interferisce con i ritmi dell'apprendimento sebbene non possano costringerti a stare seduto su una sedia davanti a uno schermo. L'importante è capire che i vantaggi offerti dall'uso di un dispositivo digitale o di un'applicazione sviluppata appositamente per quel dispositivo hanno tutti un prezzo da pagare. Prendi per esempio Google, che è il caso più interessante. Google ci "regala" il servizio migliore di mail possibile dal punto

di vista dall'antispam. Il sospetto è che Google sia felicissima dell'esistenza dello spam, dato che le permette di offrirci poi il servizio di togliercelo dai piedi. Il nocciolo della questione è che, come dicono gli economisti, *there is no free lunch,* non esistono pasti gratis. Si tratta di quello che Elena Pasquinelli definisce il meccanismo della torta di cioccolato [cfr. *Irresistibili schermi. Fatti e misfatti della realtà virtuale*, Mondadori università, Milano 2012]: gli stimoli che arrivano dallo schermo di un computer su cui "gira" un videogioco o un'app particolarmente curata dal punto di vista grafico producono in chi li riceve sensazioni di piacere analoghe a quelle di una torta al cioccolato. È sulla base di questo principio che vengono proposte alle scuole delle piccole applicazioni sul versante educativo o dei contenuti gratis caratterizzate dalla capacità di coinvolgere e affascinare. Cito per esempio Star Walk, un'app della Apple che ti permette di puntare l'iPad contro il cielo, e siccome questo ha un gps, l'app capisce la direzione e ti "fa vedere" i corpi celesti presenti in quella direzione. Ma oltre questa funzione non c'è alcuna riflessione sul modo in cui uno strumento come questo possa migliorare le competenze degli studenti che lo usano: potrebbero pure puntarlo contro il pavimento, ma senza una buona guida (umana) rischierebbero di non accorgersi che cosa vuol dire "vedere" che Orione è sotto i nostri piedi. In altre parole l'uso dello strumento non comporta automaticamente il raggiungimento di un obiettivo educativo.

Ad ogni modo, la questione principale rimane questa: tutte le applicazioni e i software di questo tipo arrivano sui nostri dispositivi gratuitamente o con dei costi irrisori, ma il risultato è che poi abbiamo a che fare con dei terminali di catene di distribuzione. Il primo negoziato da fare è dunque questo: volete introdurre il digitale in classe? Andiamo allora a vedere come introdurlo, cioè con quali strumenti. Rispetto a questo negoziato mi pare che manchi un po' la capacità degli insegnanti di fare rete, la capacità di far circolare le buone prassi in grado di affrontare la "colonizzazione interstiziale" da parte di questi terminali di catene di distribuzione. Perché bisogna comprendere che la

"colonizzazione interstiziale" ha la tendenza a generare l'interstizialità, in tutte le altre pratiche.

Una prima linea di difesa potrebbe riguardare il caso del dispositivo che legge esclusivamente gli ebook, il lettore di testi digitali. Ho molto discusso con Gino Roncaglia la prospettiva per cui dispositivi di questo tipo scompariranno: perché infatti dovrei leggere gli *ebook* con Kindle se ho a disposizione Kindle Fire? Però quando usi il secondo non leggi più, non è in gioco un'estensione conservativa di Kindle ma un ecosistema completamente diverso. Allora un altro negoziato potrebbe riguardare questo problema: vogliamo in classe il lettore di ebook anziché il tablet che funziona anche da lettore di ebook. Bisogna aggirare il tipico argomento da venditore di automobile messo in campo in questi negoziati dai grandi distributori di dispositivi digitali, ovvero: se prendi in massa il prodotto nuovo, con l'aggiunta di pochi euro, ti do qualcosa di più di un "semplice" lettore di ebook. Ecco, in questo caso, alla scuola non dovrebbe interessare un prodotto digitale che faccia qualcosa di diverso dal leggere libri digitali.

Una seconda linea riguarda invece la difesa dalla retorica della "cartella digitale", una logica di sostituzione totale del libro cartaceo con quello digitale. Non credo che il libro cartaceo vada sostituito completamente, che ci debba essere una migrazione di tutto verso il digitale. Se si dimostrasse che il libro di carta funziona meglio per mantenere l'attenzione, come molte ricerche già mettono in luce, perché compie un lavoro sull'apprendimento dei percorsi di attenzione, allora non deve essere sostituito ma affiancato da un oggetto che fa altre cose. Invece negli ultimi anni sono comparsi dei manuali cartacei che somigliano a delle pagine web, che perdono completamente quella componente narrativa per mezzo della quale le persone, quando usano quel libro, possono ricordare ciò che c'è scritto. Come osserva Maryanne Woolf in *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge* [tr. it. *Vita e Pensiero*, Milano 2009] c'è una bella differenza tra imparare a decodificare un testo scritto e imparare una lettura

approfondita, una lettura del senso di un testo scritto. Perché per imparare la seconda è necessario esercitare più volte e con costanza la prima. E questo è possibile solo se a scuola, nello spazio della classe, c'è molto tempo dedicato alla lettura, alla lettura ad alta voce. Ad esempio nella scuola pubblica francese l'insegnate legge dei libri in classe ad alta voce, dando un segnale forte sul perché sia molto importante dedicare del tempo alla lettura: alla fine del percorso la classe ha ottenuto un premio, la comprensione di un testo, una visione d'insieme del senso di un testo, che non può avere in nessun altro modo. E questo è affiancato anche dalla manipolazione di dispositivi digitali: si lavora anche con gli schermi. In quelle scuole vige quindi una logica di non-sostituzione, l'idea che esistano dei tempi, all'interno della scuola, in cui gli schermi non devono esserci. Una logica di non-sostituzione richiede un design con dei limiti e dei tempi molto precisi, non improvvisazione ma progettazione. Sia chiaro anche che ci sono casi in cui l'uso dei dispositivi digitali in classe non è solo auspicabile ma porta a dei risultati eccellenti, nei casi-limite della mediazione didattica come per i disturbi specifici dell'apprendimento (dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia).

Un terzo punto, infine, è questo: resistere all'"argomento della panacea", per cui l'introduzione dei dispositivi digitali nella scuola italiana è secondo i policy makers il giusto rimedio ai suoi mali. I "tecnici" e i policy makers cavalcano infatti la retorica "la scuola ha dei problemi" ma non ci dicono quali sono questi problemi e quali sono le soluzioni a questi problemi. Ingannati dalla tentazione della misurabilità facile, i policy makers della scuola guardano ad esempio al numero scarso di tablet o di Lim per classe e ordinano l'uso di questi dispositivi come panacea per problemi costruiti a posteriori.

Nel libro lei scrive che uno degli argomenti, sul piano cognitivo, portati a sostegno dell'introduzione dei dispositivi digitali è quello per cui la scuola avrebbe perso la sua aura di mediatrice del sapere a vantaggio di una sorta

di attività di tutoring e allenamento degli studenti verso performance migliori di quelle degli studenti delle generazioni passate. Questo modo di vedere il ruolo della scuola, questa enfasi sul successo formativo, va di pari passo con l'idea che l'introduzione della tecnologia digitale sia l'unico modo per migliorare queste performance e con la necessità di introdurre dispositivi valutativi "meritocratici". Sbaglio a individuare questa analogia, cioè a dire che per certi aspetti la retorica del colonialismo digitale si muove su un binario parallelo rispetto a quello dei sostenitori di "un certo tipo" di valutazione per la scuola?

No, dice bene, "un certo tipo" di valutazione. Sia chiaro: non si può pensare che la scuola sia esente da forme di valutazione, la collettività ha diritto ad avere gli strumenti per valutare il lavoro di un funzionario pubblico. Il problema è che non è facile metterle in pratica. Prima di tutto perché bisognerebbe avere degli "indicatori intelligenti". Poi perché si pone il problema della "generazione di comportamenti strategici": non appena viene data una griglia di valutazione il sistema sposa la griglia e questo ha degli effetti negativi sulla qualità della produzione, che sia la ricerca scientifica o il livello della didattica. Gli insegnanti imparano i trucchi per mezzo dei quali i loro studenti possono ottenere nei test di valutazione delle performance superiori e glieli insegnano. Sono questi i temi che hanno interessato ad esempio i criteri di valutazione delle scuole nel dibattito politico americano sull'introduzione del *No Child Left Behind* all'epoca dell'amministrazione Bush jr., una misura che risponde anche all'esigenza di standardizzazione del sistema scolastico americano, data la grande mobilità della popolazione negli Usa e le diverse opportunità di lavoro che corrispondono al frequentare una scuola piuttosto che un'altra. Non c'è un modo facile di realizzare questa cosa, non esiste test a risposta multipla che possa riflettere la complessità di una scuola e la qualità dell'insegnamento. Su questo aspetto non ho una ricetta, non sono un riformatore scolastico e non ho soluzioni facili. Dico solo che è un problema serio, la valutazione è importante ma non può essere fatta in maniera

algoritmica. È necessario piuttosto concentrarsi sugli indicatori e sui "comportamenti strategici" del sistema che impara immediatamente a corromperli. Negli Usa questa dinamica perversa è stata messa in luce dal *No Child Left Behind*: l'introduzione degli standard valutativi ha prodotto in alcune scuole corsi come il *Teaching to Test*, finalizzati cioè a far passare i test agli alunni e a migliorare così il rating della scuola.

Per tornare sulla questione della performance, e del successo formativo, la performance è legata a degli obiettivi e gli obiettivi sono legati a progetti di ampio respiro, al tipo di professioni per cui formiamo gli studenti nella scuola. Ma cosa ne sappiamo noi di quali saranno le nuove professioni? Sembra che possiamo fare dei piani quinquennali sulle professioni del futuro, come nella Russia stalinista. E la cosa è abbastanza paradossale per un approccio ultraliberista come quello che s'è imposto negli ultimi anni. Sull'argomento è molto interessante il lavoro di Fabrizio Tonello, *L'età dell'ignoranza. È possibile una democrazia senza cultura?* [Bruno Mondadori, Milano 2012]. Il sociologo dice che se stiamo ai soli dati demografici il futuro professionale, in Italia, per le prossime generazioni dovrebbe essere esclusivamente nelle professioni di cura e assistenza alla persona; una prospettiva realistica in un Paese che sta invecchiando come il nostro. Allora, se dovessimo pensare a degli investimenti pragmatici nella scuola, un approccio realista ci imporrebbe di chiudere tutto, riformare gli insegnamenti e costruire una macchina formativa per un esercito di infermieri. Si tratta quindi di una retorica dell'assurdo, perché la scuola non prepara le persone ad affrontare una professione particolare, questo lo fa il mondo del lavoro. La scuola ci garantisce piuttosto dai costi sociali della non-istruzione. Nonostante l'istruzione di massa abbia prodotto milioni di laureati non occupati in Italia, ci sono sempre molti più non laureati non occupati. Ovvero sebbene il sistema possa essere inflazionato, la non-istruzione ha sempre un costo sociale più elevato dell'istruzione.

Non dobbiamo quindi concludere che la scuola serva a formare delle persone per un certo futuro professionale. Il compito della scuola è piuttosto formare delle persone adulte che faranno le scelte professionali a loro più congeniali. Facendo supplenza, in questo, ai limiti dell'educazione parentale, alla ristrettezza della parrocchia, del gruppo familiare allargato. La scuola è uno spazio libero, in cui gli orizzonti dei ragazzi si allargano a prospettive più ampie di quelle della famiglia di provenienza. E in questo spazio libero gli insegnanti svolgono un ruolo fondamentale e sottovalutato, legato al tema filosofico dell'esemplarità. In tal senso i Mooc (*Massive Open Online Courses*) e tutti i corsi di formazione a distanza tramite il web sono la negazione completa della pedagogia, che richiede invece la presenza testimoniale dell'insegnante. Pensa ad esempio a cosa otterresti se proponessimo in una scuola di recitazione al posto dei corsi di teatro, con attori e insegnanti di recitazione, dei corsi che utilizzano i filmati di performance teatrali. Cosa otterremmo? Se c'è una cosa fondamentale dell'insegnamento è la consapevolezza da parte gli studenti che gli insegnanti si stanno mettendo in gioco. Che c'è qualcosa per cui vale la pena vivere e studiare. Nella pedagogia dei Mooc non c'è niente di questa realtà, è tutto mediato dal video. I Mooc possono servire ma questo sempre all'interno di in una percorso di apprendimento che non sostituisce la figura dell'insegnante, come nel caso dell'uso di video che ripetono la lezione. La logica che mi interessa è quindi quella della non-sostituzione e dell'esemplarità dell'insegnante.

A proposito dell'esemplarità, della capacità dell'insegnante di dare concretezza a un'atmosfera all'interno della quale si realizza l'apprendimento, mi pare che in questo concetto rientri un altro tema da lei affrontato in Contro il colonialismo digitale. *Mi riferisco al fatto che l'esemplarità sia anche un canale di trasmissione di una narrazione differente rispetto a quella che anima la quotidianità di chi sta in classe. Si pone dunque il problema di come questa capacità si confronti con la realtà onnipervasiva della rete, sull'uso che ne facciamo in classe per la trasmissione delle informazioni. In tal senso la rete ha mostrato in questo decennio il suo volto più cinico: intendo dire che la*

rete è anche fondata su un insieme di rapporti di forza, di strutture economiche che la influenzano, di informazioni distorte e pregiudizi. Trovo molto interessante quindi la posizione per cui se la scuola da un lato perde oggi il monopolio della mediazione delle informazioni e della conoscenza, a vantaggio della rete, dall'altro dovrebbe esercitare – oggi più di prima – la capacità di rovesciare la narrazioni egemoni di chi produce e gestisce le informazioni. Ecco, questo è possibile solo se fra gli insegnamenti si riserva uno spazio alla comprensione teorica della produzione delle tecnologie e dei rapporti di forza che permettono questa produzione. Rispetto a questo lei pensa che una sorta di "educazione civica del cittadino digitale" possa avere un senso all'interno delle Indicazioni nazionali?

Ci vuole un modulo di "educazione civica digitale", o qualcosa come il "bugiardino informatico" da allegare al dispositivo digitale e che spieghi che cosa si sta comprando, cosa significa ad esempio l'uso dei *cookies* o la geolocalizzazione. Oppure ancora la realizzazione di un libro bianco delle tecnologie digitali, di poche pagine e di facile lettura. E questo non è neanche difficile da realizzare se si crea un clima di collaborazione tra insegnanti di settori disciplinari diversi, con competenze che vanno dalle scienze umane all'informatica. Un gruppo di lavoro su questo libro bianco, anche di livello nazionale, sarebbe auspicabile.

Detto questo ritengo che la scuola debba fare cose diverse rispetto a quelle che fa la società, deve far vedere ai nostri figli mondi diversi rispetto a quelli che vedrebbero preparandosi al lavoro, facendoli leggere. Ora, se gli insegnanti non assumono l'importanza della scuola in quanto diversa dalla società e dal lavoro, allora la scuola come istituzione diversa dalla famiglia e dalla società sparisce. In altri termini la scuola deve avere un vantaggio, qualcosa che la renda differente, mentre invece la retorica di "inglese, informatica, impresa" tende a livellare questo vantaggio. Attenzione perché è proprio il mostrare che si sta facendo qualcosa di diverso il valore aggiunto, l'elemento vincente, dei sistemi d'istruzione.

Ma è proprio su questa diversità, sulla sua irriducibilità funzionale che la retorica del "digitalismo" ha costruito l'immagine dell'insegnante impermeabile ai cambiamenti tecnologici, alle novità che vengono da fuori. Buona parte delle argomentazioni che puntano il dito sull'attrito fra la figura socratica dell'insegnante e il terminale costantemente connesso al sapere oggettivato della rete diventeranno inefficaci quando si affacceranno all'insegnamento quelle generazioni di insegnanti che per questioni anagrafiche si trovano più a loro agio con le tecnologie digitali, perché si sono formate in un nuovo ecosistema tecnologico. Vorrei aggiungere una questione. Un altro tema caldo della retorica del colonialismo digitale riguarda la manualistica, come ad esempio l'invito a costruire il proprio manuale scolastico tramite il mash-up *di materiale reperito in rete. Anche in questo caso il problema riguarda non tanto l'essere ostili o meno all'uso di un ebook in classe, quanto la finalità pedagogica del manuale. Cos'è un manuale? La semplice collazione di citazioni da classici della disciplina con l'aggiunta di schemi e mappe concettuali o un libro strutturato con una finalità precisa, la sintesi dei principi fondamentali della disciplina che si vuole insegnare? Quale razionalità pedagogica, se ce n'è una, si dispiega nelle disposizioni ministeriali degli ultimi anni, da Profumo al governo Letta [si veda il D.L. n. 179 del 18.10.2012], che hanno incentivato la possibilità di utilizzare un manuale digitale strutturato attraverso il mash-up di materiale reperito in rete o prodotto dall'insegnante?*

Sulla questione del manuale condivido quanto dice Gino Roncaglia in *Libri di testo e competenze digitali* [saggio della raccolta *L'editoria fra cartaceo e digitale*, Ledizioni, Milano 2012]: «La mia impressione è che […] l'uso di materiali web e la costruzione collaborativa di contenuti di apprendimento costituiscono ottime pratiche, senz'altro meritevoli di incoraggiamento e diffusione, ma non possono sostituire il filo narrativo e argomentativo costituito da un buon manuale "d'autore", validato editorialmente e scientificamente. […] A sottolineare questa esigenza sono del resto proprio i risultati per ora assai modesti – e soprattutto ancora fortemente disorganici – di molti fra i tentativi di "autoproduzione" di libri di testo».

Io credo molto nei manuali. Sono stato contattato anni fa da un editore per fare un manuale di storia della filosofia di raccordo fra l'ultimo anno delle superiori e l'università. Anche se poi non se ne fece niente, le discussioni che mi videro coinvolto allora, mi portarono alla conclusione che, per una disciplina come la filosofia, non esiste un "canone" per fare un manuale. Ma in altre materie i canoni esistono, per esempio in matematica si parte dal più semplice per arrivare al più complesso. Sarebbe molto interessante scrivere in tal senso dei manuali di logica "al rovescio": in logica quello a cui devi mirare sono certi risultati meta-logici, come la dimostrazione della decidibilità o della coerenza di un sistema. In altre parole in logica hai bisogno di un sistema che non sia troppo prudente, che permetta la dimostrazione di certe cose, o troppo imprudente, che dimostri troppo, e questo lo fai introducendo delle regole che poi ti portano indietro, attraverso l'analisi, agli elementi più semplici del linguaggio.

Ecco, ci sarebbe lo spazio per cambiare la manualistica in questo senso. Ma la storia dei manuali è precedente a quella del web. L'obiettivo dei vecchi manuali era di mostrare quante più informazioni possibili in meno spazio possibile. Naturalmente la mole di informazioni contenute in un manuale oggi non ha più interesse, perché la si trova facilmente in rete. I vecchi manuali seguivano invece una pragmatica del tutto particolare, servivano quasi a mostrare che l'autore sapesse molte cose, senza alcuna finalità educativa. Qui c'è un ulteriore punto interessante che si collega a questo: la confusione semantica fra informazione e conoscenza. Si insiste a spron battuto che la rete permette l'accesso alla conoscenza. Ora, parlare di "accesso alla conoscenza" significa servirsi di un'espressione vuota, perché la conoscenza è qualcosa che si crea, compiendo un lavoro sulle informazioni. La conoscenza non è qualcosa di dato. Il rischio per questi manuali digitali è dunque quello di essere dei mostri di Frankenstein ottenuti con il copia-e-incolla da Wikipedia, il risultato di una funzione di mash-up automatizzata. Un buon manuale è al contrario un percorso, a volte faticoso, di aggregazione di contenuti disciplinari attorno a un filo narrativo o a una griglia.

La mia piccola esperienza mi suggerisce che il manuale non vada trattato come la fonte delle informazioni, ma come una mappa per la navigazione da adattare alle esigenze didattiche individuate dall'insegnante. Ecco, di fronte alla riproposizione, per alcune discipline, sempre degli stessi manuali, magari dopo una stagione di maquillage editoriale, la pratica del mash-up*, del riuso combinato di materiali eterogenei diventa – a mio modo di vedere la questione – quasi un'esigenza didattica…*

Ma è proprio questo il punto. Con l'avvento del manuale digitale succederà probabilmente che non appena ci saranno un paio di manuali stabili, codificati, funzionali, tutti li utilizzeranno a scapito di quei percorsi di approfondimento e costruzione del materiale che tu mettevi in luce. I manuali digitali non saranno più il risultato di un percorso individuale dell'insegnante, ma saranno uno stesso prodotto che si replica in tantissime realtà diverse. Immagino che gli editori stiano già lavorando all'ipotesi di fornire con il manuale dei percorsi digitali, delle presentazioni Power Point da utilizzare in tutte le classi dello stesso grado. Questi percorsi di cui parliamo, percorsi di aggregazione dei contenuti attorno a un filo narrativo o una griglia, quando entrano in gioco le pratiche digitali cambiano. Innanzitutto perché la tentazione del copia-e-incolla, di fronte a una presentazione digitale bella e fatta è troppo forte.

È il problema della "addomesticazione preventiva": in un paesaggio evolutivo, quando l'individuo di una specie si trova su uno dei massimi locali, per esempio un volatile che raggiunge il massimo locale del pollo, poi non può più tornare indietro, non può più accedere a tutte le potenzialità evolutive, a tutti i potenziali massimi locali cui si affacciava il volatile generico. Hai addomesticato il pollo e non puoi più tornare indietro e risalire a un uccello più performante. E così creeremo il "manuale pollo" ma non potremo più tornare ai possibili manuali alternativi, più performativi di quello. Non appena ci saranno tre o quattro manuali che andranno bene si riprodurranno quelli e basta.

Vorrei chiudere questa conversazione allargando il campo, dalla scuola alle teorie dell'apprendimento. Nel libro lei costruisce la sua argomentazione sul digitale attingendo un po' anche al dibattito in corso nella filosofia della mente contemporanea tra materialismo riduzionista e posizioni dualiste di matrice cartesiana, a proposito del rapporto mente/cervello. Per esempio, lei dice che uno degli argomenti preferiti dai sostenitori del "colonialismo digitale" è che, nel caso di un libro, nel passaggio dal cartaceo al digitale si mantiene lo stesso nucleo immateriale del libro, mentre ciò che cambia è piuttosto la sua res extensa*, l'organizzazione materiale che lo ospita. Lei invece argomenta contro questa posizione: incarnazioni diverse danno menti diverse, formati diversi danno libri diversi…*

Il dibattito in cui inquadrare questa mia posizione è quello della "mente estesa", secondo cui noi abbiamo delegato una parte delle nostre funzioni a estensioni esterne, come un quaderno, un computer o una biblioteca. In realtà la posizione che mi sembra corretta è che non c'è affatto una ri-funzionalizzazione di questi oggetti esterni per includerli in una concezione funzionale più ampia della mente. Prendiamo la discussione platonica contro l'uso della scrittura nel *Fedro*. In un passaggio del dialogo il Socrate platonico dice che la scrittura non è un esercizio di memoria ma di promemoria [*Fedro,* 274 C-276 A]. I promemoria sono delle cose molto particolari, non estensioni vere e proprie della memoria ma segni con cui chi li usa deve interagire. Io devo interpellare, rileggere gli indirizzi di un promemoria, le righe in cui sono scritte le cose che volevo dire o fare, la mia lista della spesa. In altre parole devo compiere operazioni che non sono identificabili con la memoria: la memoria non funziona a indirizzi, i promemoria sì. Dunque gli oggetti che fungono da promemoria non sono parte della mia memoria, della mente, ma sono oggetti che entrano a far parte di un sistema rappresentazionale della mente che li usa come contenuti. È il dibattito sugli artefatti cognitivi: non ne conosciamo tutti i vantaggi. Ad esempio, scrivere una lista della spesa ha il

vantaggio di liberare una parte della mia memoria di lavoro, ma non sappiamo poi i limiti e le ripercussioni sulla memoria dell'uso di questo artefatto. Ecco, è questo tipo di dibattito che mi interessa, piuttosto che discutere argomenti più "impegnativi" come quello dell'esistenza della *res extensa* del libro.

Un glossario ragionato per affrontare la migrazione digitale
di Roberto Casati
tr. it. di Marco Ambra

I lettori ai quali si rivolge questo documento sono genitori, insegnanti, operatori di decisioni e scelte nelle politiche e nelle pratiche dell'istruzione. Molti di noi si confrontano con i problemi emergenti da una società che, giorno dopo giorno, si muove verso il digitale. La migrazione digitale è carica di promesse, ma non tutte verranno necessariamente mantenute e in alcuni casi si produrranno nuovi e difficili problemi. Ciò significa che dobbiamo usare un qualche principio di precauzione per affrontare ogni singolo caso di migrazione digitale, ad esempio rifiutando la migrazione non solo qualora ne venisse provata la nocività, ma anche in assenza di prove che ne dimostrino i benefici. Quando parliamo di migrazione digitale caso per caso dovremmo fare attenzione ai neologismi in voga, alla retorica, a dati falsati e insufficienti che introducono un rumore di fondo nella discussione oppure, abilmente, la depistano. Nel testo che segue propongo qualche delucidazione di nozioni utilizzate nel dibattito sulla migrazione digitale. In alcuni casi offro una formulazione più accurata: il solo utilizzo di frasi e descrizioni più appropriate potrebbe aiutarci a vedere le cose sotto una luce più chiara e ciò, a sua volta, può essere da sostegno nelle decisioni.

La freccia "→" significa che un certo concetto alla sua sinistra dovrebbe essere sostituito da un altro, alla destra della freccia.

Digitalizzare X → Digitalizzare una rappresentazione di X

Può essere digitalizzata (quindi trasposta nella sfera digitale) la *rappresentazione* di un alimento o di un riparo contro le intemperie. Ma non il cibo *in sé* o il riparo *in sé*. Le rappresentazioni sono le candidate più immediate per la digitalizzazione: digitalizziamo i contenuti di libri, fotografie, registrazioni. Ogni volta che un'informazione viene elaborata, può essere elaborata in un formato digitale, e mediata da un dispositivo elettronico. Tuttavia alcune attività sono destinate a non rimanere digitali. In alcuni casi è necessario imprimere movimento ed elaborare molecole e atomi, non solo elettroni.

Digitalizzare X → Prestare assistenza digitale ad X

Non posso digitalizzare i miei esercizi di stretching, devo *farli* se voglio migliorare. Però posso prestare a questa operazione assistenza digitale: posso usare la *Wii* per fare gli esercizi di stretching. Ad ogni modo si tratta di un'assistenza digitale, non è la prova della digitalizzazione di un'attività.

Buona parte della retorica sul digitale nasce dalla confusione fra queste due distinzioni fondamentali (per citare una nota pubblicità della Microsoft: «Un dispositivo per *qualsiasi* cosa nella tua vita». *Qualsiasi* cosa, niente di meno).

Multitasking → Task switching (Variare da un compito a un altro)

Il cervello compie molte operazioni in multitasking *inconscio* (in questo momento potreste non essere immersi nella lettura di questo testo e allo stesso tempo mantenere la posizione eretta e masticare una gomma): questa nozione è volgare e inoffensiva nell'economia del dibattito. Tuttavia il cervello non è in grado di compiere operazioni in multitasking conscio, cosa che ci si attende da bambini e adulti impegnati con i dispositivi elettro-

nici. Non è possibile compilare contemporaneamente la propria dichiarazione dei redditi, correggere il compito di uno studente e imparare a memoria una poesia. Ciò che ci è consentito è *variare* (*switching*) da un compito a un altro, al ritmo più congeniale. Il punto della questione è che passare da un compito a un altro ha dei *costi*. E se alla fine della giornata si facesse un bilancio di questi costi si scoprirebbe che i "variatori" di compiti sono stati meno produttivi degli "esecutori seriali".

A ciò si aggiunga che non è possibile allenare, solo per mezzo dell'esercizio, l'efficienza nel passaggio da un compito a un altro: al contrario di qualsiasi aspettativa coloro i quali effettuano più "variazioni" da un compito all'altro sono proprio nel multitasking meno efficienti di quelli che invece compiono un numero minore di "variazioni".

Bibliografia

Ophir E., Nass C., Wagner A.D., *Cognitive control in media multitaskers,* in «PNAS», vol. 106, n. 37, Settembre 2009.

Memoria come archivio e recupero meccanico di informazioni → Memoria biologica (caotica) umana

Le memorie dei computer utilizzano indirizzi precisi e quindi, in linea di principio, sono infallibili. La nostra memoria biologica lavora invece sul principio del "richiamo ad alta voce". Quando siamo alla ricerca delle chiavi della macchina evochiamo le rappresentazioni mentali di tutti i posti di casa nostra in cui potrebbero essersi cacciate. La maggior parte di queste rappresentazioni sussurra flebilmente (ad esempio la rappresentazione della stufa o del televisore), alcune (come quella della "ciotola delle chiavi") urlano e strepitano perché è quello il posto in cui teniamo le chiavi più a lungo. Nel contesto del "richiamo ad alta voce" la ciotola delle chiavi vince su tutte le altre rappresentazioni, e questo ci impedisce di ricordare che invece la scorsa volta abbiamo lasciato le chiavi sul tavolo di appoggio del televisore. I dispositivi digitali funzionano bene come ausili a una memoria imperfetta, ma non sono di grande aiuto a chi cerca di memorizzare qualcosa. Il modo migliore per memorizzare qualcosa è lavorare sulla sua rappresentazione mentale così da rinforzarla in un modo che le permetta di "richiamarci ad alta voce" quando ne abbiamo bisogno: leggere quel qualcosa ad alta voce (supplemento uditivo), copiarlo a mano (supplemento motorio-prassico), creare una rima (supplemento fonetico, come ad es.: «6 per otto, quarantotto»), disegnarne un'immagine o tracciarne uno schema (supplemento visivo), farne un riassunto ed esporlo (supplemento concettuale), e ripetere queste operazioni più volte! Sfortunatamente non ci sono scorciatoie.

Bibliografia

Marcus G., *Kluge. L'ingegneria approssimativa della mente umana*, tr. it. di Orrao S., Codice, Torino 2008.

Kandel E., *Alla ricerca della memoria,* ed. it. a cura di Giustetto M., Codice, Torino 2010.

Nativi digitali → Soggetti digitali

"Nativo" suggerisce un modo di acquisire competenze in analogia con il modo in cui i madrelingua acquisiscono la prima lingua. I bambini nati dopo il 1990 (o qualsiasi altra data significativa) sarebbero stati così profondamente esposti alle nuove tecnologie che le loro menti ne sarebbero state mutate e potenziate, come nel caso dei madrelingua esposti alla lingua madre.

Non esiste alcuna evidenza scientifica di una mutazione antropologica. A dire il vero, data l'estrema semplicità di utilizzo di tutti i dispositivi in circolazione, chiunque oggi è sufficientemente pratico nell'uso delle nuove tecnologie (stiamo per sdoganare i "nonni

digitali"). La nozione di "nativi digitali" è una narrazione, non un dato di fatto della psicologia. Utilizzate invece "soggetti digitali" per parlare di persone che sono state esposte a dispositivi digitali per la maggior parte della loro vita. È un modo di esprimersi più neutrale, che non suggerisce l'idea di una nuova (e inesistente) forma di intelligenza o abilità cognitiva.

Si noti che l'esposizione al digitale non si traduce automaticamente in competenza digitale.

Bibliografia

PRENSKY M., *Digital Natives,Digital Immigrants*, in «*On the Horizon*», Vol. 9, n. 5, MBC University Press, Ottobre 2001.

PRENSKY M., *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, tr. it. di Sardi R., Erickson, Trento 2013.

SCHULMEISTER R., *Gibt es eine Net Generation?,* http://www.zhw.uni-hamburg.de/uploads/schulmeister_netgeneration_v3.pdf

CANTONI L., TARDINI S., *Generation Y, Digital Learners, and other Dangerous Things*, «*Qwerty*», vol. 5, n. 2, Progedit, Bari 2010, pp. 15-25.

I ragazzi di oggi sono sorprendentemente competenti nell'uso di tecnologie complesse → La tecnologia di oggi è così ben progettata che perfino un bimbo potrebbe utilizzarla

Questa affermazione dovrebbe di per sé eliminare la nozione di "nativi digitali". Data l'estrema facilità di utilizzo delle tecnologie digitali post 2012, i nonni – un magnifico gruppo di controllo – sono abili nell'uso dei tablet come i propri nipoti.

Generazione Y, Generazione della rete, ecc. → Generazione della documentazione

Se non accettate il luogo comune di un'intelligenza digitale (e non dovreste farlo), dovreste essere interessati alla nota caratteristica del comportamento digitale degli ultimi anni. Si tratta del bisogno di connettersi, di *condividere*? Elisa Ly, una studentessa della New York University, ha suggerito un'interessante categoria descrittiva: gli utenti sembrano avere un bisogno compulsivo di *documentare* cosa stanno facendo, cosa pensano, cosa progettano di fare, dove si trovano. Tale bisogno viene proiettato sugli altri, si risolve in un'asfissiante e continua richiesta di documentazione indirizzata agli altri. Se ci fosse una conferma empirica di questa categoria descrittiva, allora si potrebbe intervenire in maniera più efficace sulle distorsioni che sono già sotto gli occhi di tutti, dal momento che l'abbandono collettivo della vita privata ci rende tutti prede più facili per interessi commerciali e politici, e perché la tecnologia rende ciò automatico e non più controllabile caso per caso.

Complotto digitale (prassi) → Colonialismo digitale (ideologia)

Perfino i sostenitori delle teorie del complotto sono stupiti dagli impressionanti progressi di agenzie governative come la Nsa statunitense. Tuttavia non dobbiamo limitarci a denunciare lo spionaggio illegale dei governi, perché queste misure *intenzionali* finalizzate al controllo sociale sono solo una parte della storia. Il colonialismo digitale si trova su di un livello differente. Il colonialismo digitale è un'*ideologia*, ovvero un insieme di rappresentazioni, nozioni, concetti. La sua tesi principale è che **tutto quello che può diventare digitale, deve diventarlo**. Il motivo di inserire il colonialismo digitale in una narrazione in cui è un'ideologia è che in questo modo possiamo *accettarla* o *rifiutarla*. Dipende da noi.

Apocalisse, Proselitismo → Negoziazione

Non c'è nessun particolare bisogno di rifiutare o accettare tutto ciò che è digitale. L'atteggiamento più sano è negoziare la loro introduzione e il loro sviluppo.

Digital Divide → Digital Divides (al plurale)

Dieci anni fa ci si preoccupava che una parte della popolazione avesse un accesso insufficiente o non avesse del tutto accesso alla rete. Questo era il significato originale dell'espressione "digital divide" (divario digitale).

Il divario separerebbe coloro i quali hanno accesso alle tecnologie, in particolar modo alla rete, da coloro i quali ne sono tenuti fuori. Tale significato originario è facile da applicare e ha il vantaggio di fornire un indicatore immediato e oggettivo, utile in questo modo ai politici che possono citare a proprio vantaggio i dati sull'aumento del numero di connessioni per le scuole o per le abitazioni private.

Ad ogni modo si possono elencare altre accezioni di Digital Divide:

- un uso provocatorio fattone dai colonialisti digitali spacca a metà famiglie e classi: da una parte genitori e insegnanti, non a loro agio con i dispositivi digitali, dall'altra figli e studenti, perfettamente a loro agio, o almeno così sembrerebbe (cfr. **Nativi digitali**);

- un'altra idea correlata a questa è che il digital divide separerebbe le competenze all'interno di una popolazione di utenti massicci delle tecnologie digitali. Da una parte c'è qualcuno che sa come piegarle ai propri fini e le usa per compiere ricerche e operazioni strutturate, dall'altra coloro i quali si arrestano alla superficie delle cose e prendono per buono il primo risultato fornitogli da un motore di ricerca. Non stupirà il fatto che godere di benessere economico-sociale e una buona istruzione (non digitale) aiutano a essere classificati nel primo gruppo;

- tutto questo delinea per l'applicazione del concetto di digital divide una frontiera ambiziosa. Mi è capitato di prendere una seggiovia in Svizzera. Sulla barra di sicurezza una pubblicità mostrava un'immagine che sarebbe potuta essere quella dei miei piedi penzolanti nel vuoto; l'immagine rappresentava una mano che stringe uno smartphone sul display sul quale compare

un'app per seguire le tendenze del mercato dei cambi. Il messaggio era qualcosa di prevedibile: grazie alla nostra app sarai sempre in contatto con i tuoi affari, anche in ferie: infatti, per gli schiavi digitali, anche *le vacanze sono lavoro*. Un'altra pubblicità mi dava il benvenuto alla stazione di arrivo della discesa. Qui un attempato e certamente benestante gentleman si gode il tempo libero su una terrazza di teak di fronte alle nevi perenni. Il messaggio è invece completamente differente: "Rilassatevi mentre i vostri investimenti sono in buone mani", come a dire lasciatevi alle spalle tutte le preoccupazioni, lavoreremo con i vostri soldi per voi. Il nuovo digital divide è quindi fra coloro per cui stare connessi è una necessità, alla quale sottomettersi perfino durante il percorso sulla seggiovia, e coloro i quali grazie alla propria condizione economica di benestanti possono rimanere disconnessi e godersi il proprio tempo;

- l'ultimo significato di digital divide è quello di divario *imposto*. I governi creano divisioni anche quando già non esistono. Molti governi *esigono* la compilazione di moduli online, sostituendo la possibilità di un'interazione più diretta con il proprio personale, o lo scambio di documenti dell'era pre-elettronica; i governi in questo modo costringono le persone a connettersi, anche se non lo desiderano.

Mutazione antropologica, dipendenza → Modello della torta al cioccolato

Se non esistono nativi digitali (cfr. **Nativi digitali**) nel senso forte del termine, se non c'è alcuna mutazione antropologica all'orizzonte, quali sono le opzioni? Un modello popolare suggerisce che l'interazione con lo schermo crei una forma di dipendenza. La natura plastica del cervello rende possibile rinforzare continuamente alcuni cicli decisionali che ci tengono di fronte agli schermi per un lasso di tempo superiore a quanto è ragionevole. Un modello più debole sostiene che i nuovi dispositivi sono progettati in modo

da attrarre la nostra inclinazione per le immagini in movimento e transitorie, la musica, la luce e i colori. Questa inclinazione ha forti basi nell'evoluzione. In maniera analoga rileviamo forti basi evoluzionistiche nella nostra propensione per i grassi e gli zuccheri. Come effetto collaterale di questa propensione, *se ci viene proposta una scelta*, preferiamo a frutta e insalata la torta al cioccolato. Le mutazioni antropologiche e le dipendenze sono avversari duri da battere. Ma se il modello della torta al cioccolato è corretto allora è semplice progettare situazioni che promuovono abitudini fisiche e alimentari salutari. Basta non disporre la torta al cioccolato accanto all'insalata se pensate che la seconda sia più salutare. Non circondate il libro con gli schermi, se volete che il libro sia letto.

Bibliografia

Carr N., *Internet ci rende stupidi? Come la Rete sta cambiando il nostro cervello,* tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2011.

Spitzer M., *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*, tr. it. di Petrelli A., Corbaccio, Milano 2013.

Pasquinelli E., *Irresistibili schermi. Fatti e misfatti della realtà virtuale*, Mondadori Education, Milano 2012.

Thaler R. H., Sunstein C. R., *Nudge. La spinta gentile. La nuova strategia per migliorare le nostre decisioni su denaro, salute, felicità*, tr. it. Feltrinelli, Milano 2009.

Renderci stupidi → Impedirci di diventare intelligenti

Apprendere è un modo per modificare il vostro cervello, in alcuni casi in modo massiccio e permanente. Si impara a leggere (nel senso più immediato del termine, cioè si impara a decifrare i simboli alfabetici) attraverso una rivoluzione dell'architettura cerebrale, abbinando il modulo di riconoscimento delle forme con quello fonetico, che non hanno niente a che fare l'uno con l'al-

tro. Ci vogliono all'incirca duemila ore di allenamento intenso. Gran parte di quello che si apprende implica l'archiviazione nella propria memoria di informazioni e procedure (cfr. **Memoria**) in un processo dispendioso dal punto di vista del tempo e delle energie. Nel processo si diventa più intelligenti. Internet potrebbe non rendervi in realtà stupidi o dipendenti, ma potrebbe impedirvi di diventare intelligenti – attraverso l'impoverimento della vostra vita emotiva, togliendovi il sonno, riducendo la vostra capacità di attenzione selettiva, e divorando una buona parte del vostro tempo. Diventare intelligenti è possibile, ma richiede un po' di impegno.

Bibliografia

Dweck C., *Mindset. Cambiare froma mentis per raggiungere il successo,* tr. it. Franco Angeli, Milano 2013.

Spitzer M., *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*, tr. it. di Petrelli A., Il Corbaccio, Milano 2014.

Wolf M., *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, tr. it. Vita e Pensiero, Milano 2012.

Dehaene S., *I neuroni della lettura*, tr. it. di Sinigaglia C., Raffaello Cortina, Milano 2009.

Leggere → Leggere cosa?

"La gente legge (e scrive) tanto con i nuovi dispositivi; in effetti legge e scrive più di quanto abbiano mai fatto!" Sì, questo è vero, ma la gente scrive per lo più messaggini, vale a dire testi corti e spesso stereotipati. Detto più in generale, non esiste un sola modalità di lettura. La lettura di base consiste nell'associare forme a suoni. La lettura dei libri sembra invece connessa a un maggiore bagaglio lessicale. La lettura dettagliata consiste nell'estrapolare significati complessi ed elaborarli mentre si legge. La lettura approfondita dei libri richiede un alto livel-

lo di attenzione prolungata e concentrazione (cfr. **Memoria**). Questo potrebbe richiedere di ri-leggere il testo, prendere note, compilare degli indici. Se non volete che i vostri figli imparino a leggere e basta, ma lo facciano in modo approfondito esplicitate questa posizione, e rivendicate strumenti e norme adeguate (cfr. **Libro**). La modalità rilassata di lettura era considerata in passato dominio esclusivo della lettura sul formato cartaceo. Questo spazio è stato colonizzato da supporti e attività molto più attraenti. La lettura è quindi diventata lettura interstiziale – in contrasto con la lettura approfondita. Siate certi del tipo di lettura che avete in mente quando scegliete il supporto su cui effettuarla.

Bibliografia

WOLF M., *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, tr. it. Vita e Pensiero, Milano 2012.

RONCAGLIA G., *La quarta rivoluzione. Sei lezioni sul futuro del libro*, Laterza, Roma-Bari 2010.

I lettori forti utilizzano i dispositivi digitali, quindi i dispositivi digitali non sono avversi alla lettura approfondita → Attenzione alla fallacia! I lettori forti non sono soggetti rappresentativi per il problema dell'apprendimento della lettura approfondita

Dal fatto che molti lettori forti sono agevolmente migrati verso la lettura digitale, non si può dedurre che si diventa lettori forti utilizzando i dispositivi digitali. I lettori forti – di solito formatisi in un ecosistema di letture cartacee – tendono a esser tali qualunque supporto utilizzino. Possono leggere sugli autobus e nelle sale da ballo e di certo non prendiamo le loro performance in questi luoghi come argomenti a sostegno della promozione di autobus e sale da ballo come luoghi per la lettura.

Libri come tecnologia per archiviare le informazioni → Libri come tecnologie del riesame

Vi viene detto che "i libri sono tecnologie obsolete per l'archiviazione delle informazioni". In realtà sono *anche* questo. Ma se prestate consenso a questa definizione, siete immediatamente invitati a considerare che i libri digitali archiviano più informazioni disponibili mediante una ricerca, dunque sono archivi migliori per le informazioni che i libri cartacei. Questo punto di vista riduttivo sul libro come dispositivo di archiviazione delle informazioni (gli ebook sono "accresciuti": possono essere ricercati, copiati-e-incollati, possono contenere collegamenti ipertestuali) presenta dei limiti, dal momento che i libri non sono soltanto questo, non sono solo "collezioni di ricordi". A parte essere una tecnologia di archiviazione delle informazioni, i libri sono *una tecnologia di scrupolosa ispezione e riesame di un contenuto complesso*. Sono questo tipo di tecnologia perché ingaggiano un tacito contratto con l'attenzione del lettore: "fin quando starai con me, non ti distrarrò" (cfr. **Multitasking → Task switching**).

Ciò influenza a sua volta la produzione di contenuti. L'autore è consapevole del contratto quando scrive il suo libro, presuppone che il lettore usi al massimo delle potenzialità la propria memoria e attenzione per un lungo intervallo di tempo e scriva di conseguenza. Come autore scriverei in maniera differente se pensassi che il mio testo debba competere con l'ultimo video divertente di un gatto che tira lo sciacquone. Oggi gli editori chiedono ai propri scrittori "pillole di contenuti", intense e sempre più corte, contenuti da poter parcellizzare, che si presume possano competere con molte distrazioni di tablet ed e-reader (dispositivi che non vogliono e non possono stipulare un contratto sull'attenzione del lettore – per il modo in cui sono progettati). La superiorità del libro cartaceo è praticamente imbattibile quando si viene al nodo dell'attenzione, e difendere il libro cartaceo per la scuola significa, come conseguenza, difendere l'esistenza di scrittori impegnati e responsabili. Una delle grandi conquiste della stampa è stata l'affermazione e diffusione dell'ar-

gomentazione continua – precisamente grazie alla possibilità di un implacabile riesame. Privare i libri della protezione dell'attenzione porterà inevitabilmente la produzione di contenuti indietro, a forme "orali" di retorica.

Bibliografia

Casati R., *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*, Laterza, Roma-Bari 2013.

Libro → Libri (al plurale)

Il libro cartaceo produce l'illusione che un libro è tutto ciò che si trova in mezzo a due copertine. Ma ci sono differenti *tipi* di libro. Considerate questo intervallo continuo: enciclopedia, libro di cucina, manuale, collezione di articoli, racconti, romanzo, saggio. Alcuni tipi di libro sono probabilmente meglio in digitale (non vorreste mai stampare l'intera mole di milioni di voci di Wikipedia). Alcuni libri vivono una doppia vita, cartacea e digitale. Altri ancora potrebbero andar meglio sul supporto cartaceo. I saggi sono potenti perché il libro cartaceo protegge l'attenzione del lettore (cfr. la voce precedente).

Considerate un'analogia con la navigazione a vela. La maggior parte delle barche a vela è sparita, la navigazione a vela oggi è perlopiù uno sport o un'attività ricreativa. Ma i principi della navigazione a vela rendono ovvio il fatto che fino a quando ci saranno vento e mare, ci saranno imbarcazioni a vela, in particolare fra diecimila anni, quando tutti i motori a combustione interna saranno un ricordo sfocato. In verità, l'evoluzione della navigazione a vela è stata spettacolare negli ultimi cinquant'anni. Alcuni libri spariranno, altri invece rimarranno perché i principi della lettura approfondita, dell'attenzione e della memoria umana resistono. Autore, se vuoi ancora esser letto con attenzione (e non solo comprato o condiviso), assicurati che il libro cartaceo sia ancora un'opzione per il tuo editore…

«Leggere» un libro → Vuoi dire cercare in un libro?

Alcuni immaginano l'accesso ai libri come un modo di fare ricerche sui loro contenuti. Questo certamente è qualcosa che a volte facciamo con i libri – ad esempio quando cerchiamo un passaggio preciso nel testo – e i computer lo fanno molto bene (con certi limiti, come sa qualunque autore abbia mai creato un indice del proprio lavoro). I libri non sono strutturati semplicemente sull'idea che ci sia una corrispondenza univoca fra concetti e parole.

Bibliografia

Aiden E., Michel J.-B., *Uncharted. Big Data as a Lens on Human Culture*, Penguin, New York 2013.

Accesso alla conoscenza → Accesso all'informazione

"Accesso alla conoscenza" è una frase molto usata benché priva di senso. È possibile accedere su Wikipedia alla voce "Teorema di Pitagora", ma non per questo lo si *conosce*. È necessario essere competenti nella lettura della formula (comprendere i simboli matematici), per collegarla a un'interpretazione geometrica o algebrica e magari dimostrarla. Bisogna inoltre essere in grado di applicare la formula in diversi casi, incluso il caso limite (quello in cui il valore dell'ipotenusa è uguale a zero). Ciò a cui si può avere accesso è l'*informazione*. Troverete su Wikipedia che la formula del teorema di Pitagora è in quello o quest'altro modo; non la sua conoscenza.

Alcuni giocano su questa ambiguità. Sostengono che il teorema di Pitagora sia *conoscenza* nel senso che è stato *stabilito* o *provato* una volta per tutte, è una *certezza*. Ciò che intendono è che il teorema di Pitagora è una *verità*. Ma la verità non è conoscenza. E in questo caso quello che trovate su Wikipedia è l'informazione

che il teorema di Pitagora è una certezza, una verità. Non ne consegue alcuna conoscenza.

Scuole digitali → Scuole duali (Aka: Logica della sostituzione → Logica dell'accompagnamento)

Se non siete contro l'uso delle interfacce digitali a scuola, potete insistere nel dare a Cesare quel che è di Cesare. Se la lettura approfondita è favorita dai libri cartacei, allora, al posto dei tablet, dovrebbero continuare a essere usati i libri cartacei. Ovviamente, potete continuare a usare i tablet per *altre* attività (cfr. **Logica del coltellino svizzero**).

Logica del coltellino svizzero → Strumenti dedicati

Se voi doveste scegliere fra un tablet da 500 euro e un e-reader che ne costa 300, perché non dovreste scegliere il tablet, che fa tutto ciò che fa l'e-reader e molte altre cose? I tablet sono i coltellini svizzeri dell'era digitale. Fantastiliardi di applicazioni permettono agli utenti di guardare video, giocare con dei videogiochi, con simulazioni, fare calcoli e connettersi al web per fare molte altre cose e accedere a informazioni universali. È una logica difficile da confutare, ma anche qui, come in molti altri casi, meno può significare più.

Si pensi a questa semplice analogia: nessuno chef si sbarazzerebbe del vasto repertorio di coltelli nella sua cucina e chiederebbe invece di comprare pochi coltelli o persino un solo coltellino svizzero. Ciascuno dei vecchi coltelli è adatto a uno scopo specifico (tagliare a scaglie il parmigiano, affettare finemente l'agnello, aprire le ostriche, affettare il pane, tagliare le ossa), e fa ciò che fa nel modo migliore perché non può fare altro. I libri di carta (cfr. **Libri**), i quaderni, le penne, i gessetti veicolano ciascuno le proprie sensazioni e forniscono performance differenti, creano microcosmi complessi di esplorazione sensomotoria e, come abbiamo detto, proteggono l'attenzione.

Multimedialità → Multimedialità standardizzata (Aka: Salvare la diversità dei supporti o Bibliodiversità)

I libri tradizionali sono pubblicati in una varietà stupefacente di formati e supporti, permettendo un ampio numero di interazioni differenti (carta, cartone, tessuto, plastica, metallo, pietra, legno; bianco e nero, a colori, serigrafia o stampa offset…; libri pop-up che si aprono in tre dimensioni e contengono meccanismi di carta; libri di solo testo e libri di sole immagini). C'è una grande bibliodiversità che merita di essere tutelata. I tablet magnificano le capacità multimediali ma essi convogliano le informazioni solo attraverso schermi e casse altoparlanti. Usare un tipo di tablet significa usare un unico formato di schermo e un'unica larghezza di banda sonora. Chiamate questo fenomeno multimedialità standardizzata, in opposizione alla bibliodiversità.

Bibliografia

Delle Monache S., Rocchesso D., Jie Qi, Buechley L., De Getzen A. e Cestaro D., *Paper mechanisms for sonic interaction,* in «*Proceedings of the Sixth International Conference on Tangible. Embedded and Embodied Interaction (TEI '12)*», (a cura di) Spencer S. N., ACM, New York 2012, pp. 61-68, http://doi.acm.org/10.1145/2148131.2148146

L'ebook dovrebbe sostituire il libro di carta → L'ebook dovrebbe fare cose che il libro di carta non può fare

Gli schermi consentono la fruizione di immagini in movimento, gli altoparlanti la riproduzione del suono, la connessione a internet permette i collegamenti esterni. I designer di ebook dovrebbero preferire il lavoro a qualcosa di nuovo che porti vantaggi a queste capacità del tablet invece di insistere sulla migrazione, o sul "potenziamento" del libro di carta, che in realtà impoverisce i libri.

I bambini del XXI secolo dovrebbero "imparare a imparare" → I bambini dovrebbero prima imparare qualcosa

I governanti sono spaventati o addirittura terrorizzati all'idea che la maggior parte delle professioni del futuro non siano state già inventate. La loro raccomandazione è di sbarazzarsi del "nucleo" tradizionale o delle "materie" dell'apprendimento e orientarsi verso un'attitudine più flessibile a "imparare a imparare". Ma non esiste qualcosa come "imparare a imparare". In un ambiente digitale non esiste qualcosa come sviluppare una generica competenza per ottenere informazioni di buona qualità sul web. I sostenitori della digitalizzazione massiccia pensano che alla fine ciò incoraggi lo sviluppo di una "competenza digitale". Ma si tratta di un miraggio. Le competenze generiche possono essere acquisite solo se prima si acquisiscono delle competenze specifiche. La differenza fra me e uno studente del liceo è che io posso effettuare un'utile ricerca di informazioni sul web perché conosco già molte cose in generale e sono altamente specializzato nel mio campo. Questo significa che posso ricorrere a diversi metodi di approccio alla soluzione di un problema che mi permettono di non prendere fischi per fiaschi. Se devo studiare una materia che non conosco un'ora di lavoro serio su un motore di ricerca mi porta da un articolo di Wikipedia a fonti secondarie e da entrambi alle fonti primarie. Quando arrivo alle fonti primarie posso aiutarmi con una frequentazione di vecchia data con altre fonti primarie – ogni anno leggo centinaia di relazioni e articoli accademici, conosco la differenza fra uno studio e una ricerca scientifica, so come misurare la significatività dei dati o come è fatto un argomento valido. Non esiste una competenza "totale" per usare la rete come una miniera di informazioni, e nemmeno una competenza "magica" che sorgerebbe dal semplice fatto di avere nelle proprie mani un tablet connesso. In verità, siamo chiaramente al punto in cui l'uso dei dispositivi digitali porta i nostri bambini lontano dalla possibilità di creare quelle solide fondamenta che gli consentirebbero di non prendere fischi per fiaschi.

Puoi fare molto con le tecnologie digitali → Puoi fare molto anche senza le tecnologie digitali!

Cfr. la voce precedente!

I computer sono utilizzati principalmente per la produzione intellettuale → I computer sono utilizzati principalmente per il consumo intellettuale (ovvero il computer del 2015 non è più quello del 1995)

Il vostro computer da ufficio è una traccia di ciò che erano i computer, strumenti di produzione intellettuale. Dopo l'iPad, i computer sono principalmente strumenti di consumo intellettuale. Il loro design è radicalmente mutato al fine di favorire il consumo rispetto alla produzione (si veda Windows8 e la *damnatio memoriae* che ha colpito l'icona "start"). Questo ha delle conseguenze sul modo in cui usate il computer.

State connessi (a uno schermo) → State connessi alla realtà

Lettera aperta di Franco Lorenzoni al Ministro dell'Istruzione, Università e Ricerca del dicembre 2012:

«Il Ministero dell'Istruzione progetta di portare in sempre più aule le Lim (Lavagne Interattive Multimediali), cioè schermi giganti collegati a un pc, in un momento in cui le classi si affollano sempre più di bambini – fino a trenta e trentuno – e quando è assente un insegnante spesso si accorpano e il numero cresce. A partire dal prossimo anno, inoltre, i libri di testo cartacei saranno progressivamente sostituiti con supporti informatici da leggere su tablet.

Tutto ciò avviene in un contesto in cui, con la diffusione di i-Phone e cellulari dell'ultima generazione, genitori e adulti sono ovunque e sempre potenzialmente collegati alla rete, dunque sconnessi o connessi solo a intermittenza con i bambini che hanno vicino.

Ben prima del diluvio tecnologico, dilagato in ogni casa e ogni tempo, bambine e bambini si sono trovati a fare i conti con adulti distratti. Ciò che sta cambiando radicalmente e rapidamente è che ora, nel reagire alle consuete distrazioni adulte, bambini anche molto piccoli trovano facilmente anche loro attrazioni altrettanto potenti.

Le industrie, per vendere, escogitano marchingegni sempre più attraenti, maneggevoli e sofisticati, rivolti a bambini sempre più piccoli. Ai genitori, spesso immersi anche loro nel grande gioco virtuale onnipresente, molte volte fa comodo che un figlio abbia a disposizione un gioco elettronico o un cellulare, perché diventa muto e trasparente e può restare interi pomeriggi tranquillo, perché completamente immerso in uno schermo interattivo.

Il risultato è che i bambini sono sottomessi, fin dalla più tenera età, a un bombardamento tecnologico senza precedenti e si moltiplicano le ore che, anche da molto piccoli, passano davanti a schermi di ogni misura. Chi prova a opporsi sa quali battaglie quotidiane deve combattere in casa per limitare l'uso compulsivo di play station e videogiochi sempre più accattivanti. L'attaccamento a schermi grandi e piccoli ha tutte le caratteristiche di una droga, perché ormai nessuno può più nutrire dubbi sulla dipendenza che crea.

La scuola, in questo contesto, deve affrontare con intelligenza e sensibilità la questione, rifiutando di appiattirsi sul presente e seguire l'onda. L'illusione che, di fronte a bambini sempre meno capaci di attenzione prolungata, li si possa conquistare lusingandoli "con gli strumenti che a loro piacciono" è assurda e controproducente.

Faccio una proposta e un appello: liberiamo bambine e bambini, dai tre agli otto anni, dalla presenza di schermi e computer, almeno nella scuola. Fermiamoci finché siamo in tempo! La scuola dell'infanzia e i primi due anni della scuola primaria devono essere luoghi liberi da schermi.

Non ho nulla contro la tecnologia (che tra l'altro può essere di grande aiuto per i bambini che hanno bisogni educativi speciali, come nel caso della dislessia), ma è necessario reagire alla troppa esposizione tecnologica dei più piccoli. L'uso di computer e supporti informatici va introdotto, con gradualità e cautela, solo dopo gli otto anni. L'ingresso nel mondo e il primo incontro con le conoscenze è cosa così delicata da meritare la massima cura e un'aula dotata di un grande schermo cambia la disposizione dello spazio e della mente.

Bambine e bambini hanno bisogno del mondo vero per nutrire i loro pensieri e la loro immaginazione. Hanno bisogno dei loro corpi tutti interi, capaci di toccare con mano le cose e non essere ridotti solo a veloci polpastrelli. Hanno bisogno di sporcarsi con la terra piantando, anche in un piccolo giardino, qualche seme che non sappiamo se nascerà. Hanno bisogno di essere attesi e di conoscere l'attesa, di sviluppare il senso del tatto e gli altri sensi e non limitarsi al *touch screen*. Se lasciamo che pensino che il mondo può essere contenuto in uno schermo, li priviamo del senso della vastità, che non è riproducibile in 3D. Gli altri e la realtà non si accendono e spengono a nostro piacimento.

I primi anni di scuola rischiano di trasformarsi in un tempo dove regna l'irrealtà. Ma i bambini hanno un disperato bisogno di adulti che sappiano attendere e accogliere le parole e i pensieri che affiorano, che siano capaci di ascoltarli e guardarli negli occhi. Hanno bisogno di tempi lunghi, di muovere il corpo e muovere la testa, di dipingere e usare la creta; devono poter essere condotti a entrare lentamente in un libro sfogliandolo, guardando le figure e ascoltando la voce viva di qualcuno che lo legga. E cominciare a scrivere e a contare usando matite, pennelli e pennarelli, manipolando e costruendo oggetti per contare, costruire figure e indagare il mondo. Hanno bisogno di guardare fuori dalla finestra il sole che indica il tempo e i colori della luce che cambiano col passare delle nuvole. Hanno bisogno di scontrarsi e incontrarsi tra loro in quel corpo a corpo con le cose e con gli altri, così necessario per capire se stessi. Tutto questo davanti a uno schermo NON SI PUÒ FARE!

Scuole dell'infanzia e scuole primarie in questi anni sono state uno dei pochi luoghi pubblici in cui gli immigrati hanno trovato in molti casi spazio e accoglienza. La scuola italiana è tra le poche in Europa che cerca di integrare i disabili. La convivenza non è un insegnamento, ma una pratica difficile e quotidiana, che richiede spazi, tempi e strumenti adatti. Se una generazione di giovani insegnanti entreranno in scuole dotate di Lim e tablet inevitabilmente, inesorabilmente, si troveranno a fare cose che fanno male ai bambini, dimenticando ciò che è essenziale, semplice e difficile a farsi.

I neonati nel nuovo millennio li si usa chiamare nativi digitali. La sorte dei nativi, in molti continenti, è stata segnata da colonizzazioni violente e distruttive, giustificate in nome della civiltà e del progresso. Evitiamo che anche i nostri piccoli nativi siano colonizzati precocemente e pervasivamente da tecnologie che, nei primi anni, impoveriscono la vita e l'immaginario infantile».

Ricercare l'innovazione → Ricercare il progresso

C'era una volta l'uso della nozione di progresso, che includeva una dimensione valoriale; i cambiamenti tecnologici avrebbero dovuto essere valutati in termini di miglioramento apportati. Abbiamo sostituito questo con la nozione (priva di connotazioni valoriali) di innovazione, e questo suggerisce che l'innovazione sia un valore in sé. Non lo è ("mangia con i piedi" – è chiaramente un'innovazione ma non un progresso).

Libri solo cartacei/Libri solo digitali → Si possono avere libri cartacei in doppia modalità

Non che i libri di carta non possano essere progettati. Gino Roncaglia suggerisce di inserire un codice QR nei libri di carta. Potrebbe rimandare a contenuti multimediali, che potrebbero

fare da supplemento al libro, il quale mantiene allo stesso tempo la propria fedeltà all'essere un dispositivo che presenta un solo contenuto per volta e protegge l'attenzione.

L'appetito vien leggendo. Una settimana della lettura a scuola
di Alessandro Lattanzi

Il progetto: presupposti teorici

Nella Scuola Europea di Monaco di Baviera dal 17 al 21 febbraio 2014 si è svolto il progetto *L'appetito vien leggendo*: una settimana, organizzata dagli insegnanti della scuola primaria e della scuola dell'infanzia della sezione italiana, interamente dedicata al libro e alla lettura. Il progetto è stato ispirato dall'opera *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere* (Laterza, 2013) del filosofo italiano Roberto Casati, che ha seguito a distanza questo lavoro.

L'idea nasce dalla convinzione che la lettura costituisca il processo centrale dell'apprendimento e che leggere attraverso il libro, possibilmente circondati da libri potendone avere molti a disposizione, sia la condizione privilegiata per un apprendimento significativo. Il mondo della scuola vive oggi un momento di incertezza dovuto a molteplici ragioni socio-economiche che eccedono anche gli spazi di intervento di docenti e dirigenti, ma una questione, in particolare, si crede possa essere affrontata, discussa, anche dal basso, a partire dall'azione dei singoli docenti, ovvero discutere il valore della scuola e la funzione degli insegnanti nel contesto dei nuovi mezzi di comunicazione.

Possiamo affermare che, in generale, le nuove tecnologie impongono nuovi ambienti di lavoro e stili di vita. In quanto cittadini, siamo chiamati a delle scelte – come e quanto usare le nuove tecnologie – che ridisegnano i luoghi e i tempi della nostra esistenza. Come afferma Sherry Turkle, docente del MIT: «noi creiamo nuove tecnologie e queste a loro volta ci trasformano. Di ogni tecnologia dovremmo chiederci se questa serve ai nostri scopi e, di conseguenza, dovremmo interrogarci [nuovamente, come esseri umani] su quali siano i nostri scopi».[1] In qualità di insegnanti rispondiamo della formazione dei ragazzi contribuendo, insieme ai genitori, alla loro educazione; a questi ragazzi dobbiamo, almeno, un agire quotidiano sostenuto dalla nostra consapevolezza e dalla nostra riflessione razionale. In questo momento, quindi, non possiamo esimerci da una responsabilità morale che ci obbliga a indagare ciò che sta cambiando il nostro luogo di lavoro e a chiederci dove vogliamo guidare le nuove generazioni.

L'opera di Roberto Casati costituisce un solido quadro di riferimento teorico, potremmo dire una garanzia epistemologica, per chi si è impegnato nel progetto *L'appetito vien leggendo*, avvertendo il bisogno di intervenire attivamente nel confronto con le nuove tecnologie e di riflettere su quale ruolo possano avere il docente e la scuola nel nuovo panorama della comunicazione. Considerate le potenzialità sempre maggiori dei mezzi di comunicazione, sembra venire meno il tradizionale ruolo dell'insegnante nel processo di formazione dei discenti. Oggi avere una Lim in classe permette l'accesso immediato a una quantità di informazioni che nessun insegnante potrebbe garantire. Saper tecnicamente usare un computer, allora, potrebbe essere sufficiente per accedere al sistema di formazione. La prima, semplice, obiezione che può essere sollevata riguarda la capacità di interpretare le informazioni: avere informazioni non serve, se poi non si riesce a comprenderle. In questo caso, allora, l'insegnante risulterebbe ancora un valido "strumento" per guidare gli studenti nell'interpretazione ed elaborazione delle informazioni. Può però valere anche la posizione contraria: sarebbe forse preferibile perdersi nel labirinto

1 Turkles S., *Alone Together. Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*, Basic Books, New York 2011, p. 19.

della rete sperando di ritrovare autonomamente il filo di Arianna, piuttosto che scontrarsi con un sistema scolastico fiacco, che rischia di demotivare gli studenti. Inoltre, in un contesto dove le spese per l'istruzione sono sempre più vincolate da parametri di rendimento economico, potrebbe anche risultare conveniente informatizzare i percorsi di formazione risparmiando così sui costi del personale. È possibile trovare una via d'uscita che indichi se, e a che titolo, l'insegnante mantiene un suo status nel confronto con le nuove tecnologie?

A nostro avviso si deve partire dalla necessità di definire e, una volta individuati, difendere i capisaldi dell'apprendimento e dell'insegnamento. La scuola è un sistema complesso e la situazione attuale impone di riflettere sul design di questo sistema per affrontare le sfide della società contemporanea. La gestione della scuola obbliga tutti gli *stakeholders* a confrontarsi, per trovare soluzioni che singoli individui o istituzioni non possono più trovare autonomamente. Premesso ciò, tuttavia, può essere utile anche applicare una "sospensione del giudizio" sulla complessità del sistema per farne emergere gli aspetti imprescindibili, le fondamenta e su queste costruire piccoli ma significativi progetti. Applicando questo procedimento, appare evidente che un elemento cardine è la lettura, e allora perché non difenderla?

Leggere è l'attività migliore per favorire l'arricchimento lessicale e quindi le possibilità di esprimersi, oltre ad allenare l'attenzione, capacità oggi sempre più erosa dalle nuove tecnologie. Leggere invita a isolarsi per approfondire, avviando quel dialogo con se stessi necessario per scoprire le proprie risorse e nutrire i propri interessi.

> Leggere, nel vero senso del termine, una pagina di Kant, una poesia di Leopardi, un capitolo di Proust, significa aver accesso a momenti di silenzio, alla salvaguardia dell'intimità, a un certo livello di formazione linguistica e storica pregressa. […] È sotto gli occhi di tutti che ai giorni nostri queste arti [della concentrazione] hanno ridotto il proprio campo d'azione, diventando un "mestiere" universitario sempre più di competenza degli specialisti. Tra gli adolescenti americani una

> percentuale superiore all'ottanta per cento *non è capace* di leggere in silenzio; nel sottofondo vi è sempre musica più o meno amplificata. L'intimità, la solitudine che rende possibile un incontro approfondito tra il testo e la sua ricezione, tra la lettera e lo spirito, oggi è una singolarità eccentrica, psicologicamente e socialmente sospetta.[2]

Queste parole di George Steiner toccano la sensibilità dei lettori e risuonano come forti verità in coloro che hanno potuto, e saputo, godere di quell'intimità che permette l'incontro con il libro. Oggi le condizioni "ambientali" della nostra società non sono poi così favorevoli a questo "idillio". La rapida evoluzione dei mezzi di comunicazione e il nuovo panorama che si trovano di fronte i sistemi di istruzione e formazione sembrano imporre un nuovo e diverso rapporto con la lettura e con il libro. In relazione a questo processo, si concorda con Casati nel sostenere che il libro ha vantaggi cognitivi al momento insostituibili: la linearità semplifica la comprensione, usarlo impone un isolamento che rinforza l'attenzione, la sua concretezza fisica è fonte di informazioni.

Anche nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (2012) viene data grande rilevanza alla lettura e al ruolo degli insegnati nel sostegno di questa attività:

> La pratica della lettura, centrale in tutto il primo ciclo di istruzione, è proposta come momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti, ma anche come momento di ricerca autonoma e individuale, in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica, quindi come attività particolarmente utile per favorire il processo di maturazione dell'allievo. […] È compito di ciascun insegnante favorire con apposite attività il superamento degli ostacoli alla comprensione dei testi che possono annidarsi a livello lessicale o sintattico oppure al livello della strutturazione logico-concettuale. La consuetudine con i libri pone le basi per una pratica di lettura come attività autonoma e personale

2 Steiner G., *I libri hanno bisogno di noi*, trad. it. di Lana E., Garzanti, Milano 2013, pp. 19-20.

che duri per tutta la vita. Per questo occorre assicurare le condizioni (biblioteche scolastiche, accesso ai libri, itinerari di ricerca, uso costante sia dei libri che dei nuovi media, ecc.) da cui sorgono bisogni e gusto di esplorazione dei testi scritti. La lettura connessa con lo studio e l'apprendimento e la lettura più spontanea, legata ad aspetti estetici o emotivi, vanno parimenti praticate in quanto rispondono a bisogni presenti nella persona. In questa prospettiva ruolo primario assume il leggere per soddisfare il piacere estetico dell'incontro con il testo letterario e il gusto intellettuale della ricerca di risposte a domande di senso, come premessa a una prima educazione letteraria, che non si esaurisce certo nel primo ciclo di istruzione.[3]

L'invito alla lettura può diventare così l'invito a riflettere, a porre attenzione, a immergersi nel testo per trovare o dare un senso, o semplicemente ammirare i momenti dell'esistenza; è quel significato profondo dell'arte della lettura di cui parla Pierre Hadot: «Passiamo la nostra vita a "leggere", ma non sappiamo più leggere, ossia fermarci, liberarci dalle nostre preoccupazioni, ritornare a noi stessi, lasciare da parte le nostre ricerche della sottigliezza e dell'originalità, meditare con calma, ruminare, lasciare che i testi ci parlino».[4]

Stabilito quindi che leggere è di vitale importanza nell'educazione della persona, non resta che interrogarci su cosa possiamo fare a scuola. A chi sostiene che gli insegnanti dovrebbero parlare il linguaggio dei "nativi digitali"[5] – una presunta popolazione

3 *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione,* in «Annali della Pubblica Istruzione», Anno LXXXVIII, Numero Speciale 2012, p. 37.

4 Hadot P., *Esercizi spirituali e filosofia antica,* a cura di Davidson A. I., trad. it. Einaudi, Torino 2005, p. 68.

5 La definizione di nativi digitali è di Mark Prensky, che la presentò nel 2001 in due articoli: *Digital Natives, Digital Immigrants Part I*, in «On the Horizon», vol. 9, n. 5, MCB University Press, Ottobre 2001; *Digital Natives, Digital Immigrants, Part II. Do They Really Think Differently?*, in «*On the Horizon*», vol. 9, n. 6, MBC University Press, Dicembre 2001. La prima traduzione italiana di entrambi è di Francesca Nicola, *Nativi digitali e Immigrati digitali, La mente nuova dei nativi digitali* in «La ricerca», Anno 2, n.4, Nuova serie, Ottobre 2013, pp. 56-66. In Italia l'autore di riferimento che si colloca sul solco di Prensky è Ferri P., *La scuola digitale. Come le nuove tecnologie cambiano la formazione*, Bruno Mondadori, Milano 2008; *Nativi digitali*, Bruno Mondadori, Milano-Torino 2011.

che parla un idioma completamente nuovo, nata addirittura da una rivoluzione antropologica – per andare incontro ai loro interessi e coinvolgerli maggiormente nelle attività didattiche, si può ribattere che per un insegnante «educare non è adeguarsi allo stile di vita degli allievi, bensì guidare questi ultimi a qualcosa di altro da se stesso e da loro».[6] Nell'era del colonialismo digitale, la capacità che rischia di più di atrofizzarsi è quella dell'attenzione e in compenso "nuove forme di intelligenza" non sembrano così robuste da compensarne la perdita. Casati attacca in maniera diretta l'idea dei "nativi digitali" (che oggi guadagna sempre più campo nel mondo della scuola), perché la maggior parte delle tesi che la sostengono non hanno un "vero e proprio supporto empirico o concettuale". Riportiamo di seguito le conclusioni di Casati:

> *non* abbiamo alcuna ragione di pensare che esista un'intelligenza digitale specifica;
> quindi *non* dobbiamo misurarci con i problemi presunti di una popolazione di persone che avrebbe addirittura un'intelligenza diversa dalla nostra;
> gli effetti migliorativi dei gadget elettronici sulle prestazioni scolastiche sono assai dubbi;
> quindi *non* dobbiamo popolare la scuola di gadget elettronici per rincorrere il sogno di inesistenti effetti pedagogici;
> il multitasking *non* è un nuovo modo di agire e di pensare, ma un'impostazione subita, causata da un cattivo design e inerzia e, quindi, va combattuto, non dato per scontato.[7]

Anche il neurobiologo Manfred Spitzer critica la nozione di nativi digitali, affermando che sarebbe soltanto un mito, in quanto nei giovani la profondità del lavoro mentale necessaria all'apprendimento sarebbe invece stata sostituita dalla superficialità digitale e mette in evidenza l'inganno sotteso all'idea di competenza digitale:

6 Terravecchia G. P., *Il dibattito italiano sui nativi digitali*, in «La ricerca», cit., pp. 72-75.

7 Casati R., *Contro il colonialismo digitale*, *op. cit.*, p. 59.

> l'aspetto ingannevole del concetto di competenza digitale è che per utilizzare il computer o Internet non è necessaria alcuna capacità specifica[…]. Ciò che serve è invece una solida *cultura di base* o *generale*. Chi già ne dispone […] potrà informarsi in maniera approfondita. Chi invece non conosce (ancora) niente non diventerà più colto tramite i media digitali. Perché è necessario avere *conoscenze preliminari* di un determinato contenuto per poterlo approfondire.[8]

Senza scomodare il rapporto tra cultura umanistica e formazione personale enfatizzando il ruolo del docente nell'atto educativo, ma semplicemente mantenendo il confronto all'interno del modello scientifico-sperimentale, dobbiamo ricordare, come sottolinea Enrico Manera, che nel documentato lavoro di Manfred Spitzer

> la tesi neurologica fondamentale è che le attività che svolgiamo con il computer, gli smartphone, internet abbiano un differente impatto sulle strutture cerebrali rispetto alle corrispettive attività svolte in modalità non-digitali, in virtù del minor coinvolgimento corporeo nelle attività e quindi di un minor rinforzo dell'informazione nell'attività. In particolare la neuroplasticità, da cui dipende la capacità di *apprendimento* dei soggetti risulterebbe minore in ambiente digitale, con il risultato che gli apprendimenti risultano meno efficaci e duraturi.[9]

Su questi argomenti sarebbe auspicabile un rigoroso confronto nel mondo della scuola, che invece frequentemente assimila concetti senza un'accurata indagine. È veramente utile traghettare il sistema scuola sulla corrente delle tecnologie digitali e adeguarsi a quello che si trova all'esterno della scuola? Siamo sicuri che ridisegnare l'aula scolastica in senso digitale corrisponda esattamente all'esigenza, che si avverte nella scuola, di una nuova organizzazione dello spazio e del tempo?[10] Se vogliamo difendere la lettura, perché crediamo nei benefici che ne possono derivare, possiamo pensare a quali occasioni la scuola ci permette di sfruttare proprio in quanto istituzione, che afferma la propria identità senza rincorrere i rapidi sviluppi tecnologici della società. Nella difesa della lettura, la scuola ha un grande vantaggio istituzionale che «è al tempo stesso una grande responsabilità».[11] La vita quotidiana al di fuori della scuola soffre di un eccesso di rumore, da quello concreto dell'inquinamento acustico, della televisione, di un mal costume che ha fatto dell'arroganza prestigio, a quello astratto, velato, di una routine quotidiana vissuta quasi istintivamente in continuo movimento, capace di assediare il nostro pensiero con le sue inderogabili esigenze. Le ore passate a scuola possono essere momenti trascorsi in un "porto" dove stare al riparo dall'eccesso di rumore che caratterizza la nostra quotidianità: lo spazio delimitato, organizzato e il tempo scandito da un orario determinato, possono rivelarsi come risorse se trasformati in protezioni per la nostra attenzione, luoghi per nutrire la capacità di riflettere. La lettura esige il "silenzio", la scuola può offrirlo (inteso nell'accezione ampia di situazione favorevole a un apprendimento significativo).

Il progetto *L'appetito vien leggendo* nasce proprio come esperienza che mira a sfruttare il vantaggio istituzionale della scuola, ridisegnando i tempi e i luoghi dell'apprendimento, e non intende certamente lanciare un'offensiva contro le nuove tecnologie, o screditare le potenzialità dei nuovi mezzi di comunicazione. Si ritiene, invece, che sia necessario imparare a convivere con le nuove tecnologie facendone un uso ragionato. Casati stesso invi-

8 Spitzer M., *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*, trad. it. di Petrelli A., Il Corbaccio, Milano 2013, p. 269.

9 Manera E., *Scuola e mondo digitale. Per un uso avvertito delle Tic a scuola*, http://www.doppiozero.com/materiali/sala-insegnanti/scuola-e-mondo-digitale

10 Un interessante confronto su questi temi è apparso su «La ricerca», Anno 2, n.4, Nuova serie, Loescher, Torino Ottobre 2013, cit., con un provocatorio titolo *Contro il digitale*: viene presentata una accurata sintesi sul dibattito italiano attorno ai nativi digitali e si mette a confronto l'opera di Ferri P., *Nativi digitali, op. cit.*, e quella di Casati R., Contro il colonialismo digitale, *op. cit.*

11 Casati R., *Contro il colonialismo digitale*, *op. cit.*, p. 53

ta a impiegarle attivamente, sostenendo che è utile che i ragazzi sappiano come si aggiorna Wikipedia, piuttosto che ricorrervi soltanto per copiare delle informazioni.

Inoltre sappiamo bene che il tradizionale modo di fare scuola, specialmente in Italia, non licenzia appassionati lettori. Ecco alcuni numeri che devono far riflettere: «Tra gli italiani con un'età superiore ai sei anni troviamo quasi trentuno milioni di persone che non leggono e poco più di venticinque milioni di persone che hanno letto almeno un libro nel corso dell'ultimo anno»;[12] i lettori forti, che leggono cioè almeno un libro al mese, sono meno di quattro milioni. A fronte di questi dati non possiamo semplicemente difendere lo *status quo*. La convinzione, allora, è che sia possibile conciliare elementi positivi dei due "sistemi", libro a stampa e innovazione digitale, cambiando prospettiva: l'istituzione scuola non ha limitazioni rispetto al contesto sociale dove si impongono le nuove tecnologie, anzi, ha dei vantaggi; gli insegnanti non perdono la loro funzione nell'attuale panorama tecnologico, che non può costringere a diventare dei tecnici, loro hanno il compito di ridisegnare il tempo e lo spazio a partire da quelli che sono elementi sostanziali del processo di apprendimento, come, appunto, la lettura. Agli insegnanti quindi spetta, sempre, di mettersi in gioco in prima persona. Nel proporre una serrata analisi tra lo sviluppo della società dell'informazione e quella che definisce "l'età dell'ignoranza", Fabrizio Tonello mette in guardia da un uso acritico delle nuove tecnologie nella scuola: [le esperienze delle scuole Waldorf e delle celebri scuole dell'infanzia di Reggio Emilia] «dovrebbero ricordarci che insegnare e apprendere dipendono da un delicato equilibrio che si installa tra bambini e maestri. La tecnologia è una distrazione quando c'è bisogno di imparare a leggere e scrivere in maniera appropriata, di comprendere la matematica e i concetti della scienza, di *pensare in modo critico*». [13]

12 Solimine G., *L'Italia che legge*, Laterza, Roma-Bari 2010, p. 7.

13 Tonello F., *L'età dell'ignoranza. È possibile una democrazia senza cultura?*, Mondadori,

La settimana della lettura: il lavoro svolto a scuola

Il lavoro svolto nelle classi è il cuore del progetto ma, prima di passare a descriverlo, prendiamo ancora le distanze dalle attività concrete per una breve premessa, con la quale si intende sottolineare un aspetto di questo lavoro, a nostro avviso significativo. Le riflessioni teoriche, i paradigmi di riferimento, sono imprescindibili nel lavoro degli insegnanti, tuttavia spesso si avverte la frattura tra ciò che viene teorizzato in ambito accademico e ciò che effettivamente si può realizzare nelle aule. A molte proposte educative manca un riscontro di fattibilità e ciò le rende aleatorie; molte volte come insegnanti ci troviamo, o ci siamo trovati, a partecipare a corsi di aggiornamento che suscitavano subito una domanda: "Da quanto tempo il relatore non è entrato in un'aula scolastica?" La settimana della lettura ha il pregio di coniugare teoria e pratica, ovvero di partire da solidi argomenti teorici per intercettare le possibilità di azione, concrete, che una scuola può attivare. Così, pur seguendo il principio di precauzione – che, se ha il pregio di prevenire possibili danni conosciuti, può avere il difetto di impedire impreviste scoperte positive – la "distanza" che si vuole mettere tra gli alunni e le nuove tecnologie non è arretratezza, oscurantismo ma terreno fertile per permettere loro di essere utenti consapevoli (e culturalmente preparati).

Nei piani di sviluppo digitale della scuola, invece, molte volte si è partiti da premesse non corroborate dall'esperienza, riguardo ai benefici che sarebbero potuti derivare dall'uso delle tecnologie e si è proseguito senza un'accurata ricognizione delle strutture scolastiche. Così, le più o meno ingenti risorse destinate all'acquisto di nuovi strumenti sono state anche sprecate, poiché non c'era un ambiente adatto a sfruttarle adeguatamente e i rapidi sviluppi della tecnologia hanno reso le apparecchiature obsolete in poco tempo. Occorre anche sottolineare che, adesso,

Milano 2012, p. 134.

gli entusiasti sostenitori del digitale (intendendo gli accademici e agli addetti ai lavori, non chi, privo di risorse culturali, è semplicemente abbagliato dai suoni e dai colori dei *touch screen*) sono prevalentemente adulti formati secondo un metodo "tradizionale", adulti che hanno ereditato una certa formazione culturale che permetteva di prepararli a selezionare con competenza le informazioni. Adottando in maniera acritica l'innovazione digitale si rischia di interrompere, fratturare, un sistema di formazione, con il pericolo di rendere le nuove generazioni prive di essenziali riferimenti culturali: al momento le innovazioni digitali non offrono modalità più efficaci di quelle che conosciamo per studiare in maniera approfondita un saggio, per diventare esperti, per essere in grado di riconoscere un testo scientifico da uno semplicemente divulgativo. Cosa ricevono, in più, gli studenti di oggi, specialmente gli studenti della scuola primaria, dall'uso del computer o del tablet a scuola? Questi strumenti aumentano le loro capacità dialogiche? Si accresce la loro formazione culturale? Diventano affettivamente, emotivamente, più competenti?

Il problema può diventare anche politico, e sicuramente è importante per lo sviluppo della democrazia, come evidenzia efficacemente Giovanni Solimine:

> Qualsiasi ampliamento del perimetro in cui la conoscenza si diffonde è positivo, ma questa situazione non è priva di pericoli, e non solo perché il sovradimensionamento della quantità può essere a detrimento della qualità: ciò che maggiormente deve preoccuparci è il danno che può derivare dalla banale facilità con cui la documentazione circola e, quindi, dal rischio che venga meno un accurato lavoro di selezione, contestualizzazione, validazione e filtraggio nei diversi momenti della mediazione informativa e documentaria […]. Si sta producendo una pericolosa tendenza alla semplificazione: la gran parte degli utilizzatori dei motori di ricerca adotta strategie molto elementari, fondate su pochissime parole chiave, e tende ad arrestarsi di fronte ai primi risultati recuperati, senza che ne vengano valutate la pertinenza, la rilevanza e l'attendibilità, e quindi senza che si possa produrre un'appropriazione critica e consapevole dei contenuti. Questa autolimitazione delle possibilità di ricerca, come effetto collaterale dell'evoluzione tecnologica, può arrivare a spegnere qualsiasi curiosità e, quando la *Google generation*, quella composta dai cosiddetti "nativi digitali", avrà raggiunto l'età matura e i suoi esponenti saranno divenuti dirigenti, professionisti, ricercatori, l'impoverimento di cui si sta parlando potrebbe avere conseguenze gravi sul terreno dell'autoapprendimento, della formazione continua, del costante aggiornamento delle competenze in tutti i settori.[14]

Veniamo adesso alle attività svolte a scuola. Durante la settimana della lettura, tutti gli insegnanti hanno impostato la loro programmazione seguendo uno schema simile e adattando poi a ogni gruppo classe specifici interventi: sono state sospese le "normali" lezioni e così, ogni giorno, dal lunedì al giovedì, abbiamo potuto dedicare uno o due momenti alla "lettura libera", un'altra ora è stata riservata alle letture tematiche e il tempo rimanente impiegato in attività e giochi con i libri. La settimana si è conclusa il venerdì con l'incontro, per tutte le classi, con lo scrittore e maestro Andrea Bouchard[15] (durante l'anno in tutte le classi sono state lette opere di Bouchard e così l'incontro ha offerto ai ragazzi la possibilità di conoscere direttamente l'autore attraverso un dibattito aperto). Parallelamente alle attività didattiche, è stata allestita durante la settimana una mostra del libro dedicata all'editoria italiana per l'infanzia.

Come esempio più dettagliato del lavoro svolto, riporto quanto fatto nella classe terza. Per la lettura libera (che è stata intesa come palestra per sviluppare la curiosità e rinforzare l'attenzione) i bambini avevano scelto in precedenza due libri che avrebbero letto poi durante la settimana. Il giovedì (il giorno prima della conclusione del progetto) sono stati guidati nella realizzazione di un lavoro che doveva sintetizzare e comunicare le loro impressioni e le loro idee su quanto letto: ispirandosi alle opere scelte, dovevano realizzare un disegno accompagnato da

14 Solimine G., *Senza sapere. Il costo dell'ignoranza in Italia*, Laterza, Roma-Bari 2014, pp. 67-69.

15 Di Andrea Buchard, le classi I, II, III e IV hanno letto il romanzo *Acqua Dolce*, Salani, Milano 2010, la V *Il pianeta senza baci (e senza bici)*, Salani, Milano 2013.

una poesia, che però doveva essere composta secondo precise regole: ogni verso era costituito da una sola parola, e ogni parola successiva doveva essere più lunga di una lettera rispetto alla precedente.[16] Non è stato semplicissimo realizzare le poesie, ma alla fine la sfida si è rivelata stimolante.

Ogni giorno erano previste le letture tematiche di circa un'ora, ovvero incontri in cui esperti della biblioteca scolastica hanno potuto presentare libri della biblioteca e dare un assaggio degli stessi attraverso la lettura ad alta voce. I libri sono stati selezionati in base alla loro attinenza a determinati temi sviluppati durante l'anno: "io e gli altri", "la città", "il tempo", "l'acqua" e si è anche colta l'occasione di parlare dell'oggetto libro, facendo notare la rilegatura, il formato, la presenza o meno delle illustrazioni. I bambini sono stati invitati anche a creare ciascuno un personale portafoglio di schede bibliografiche che permettesse loro di selezionare i testi ritenuti da ciascuno più interessanti, in modo da poterli successivamente prendere in prestito. Le attività e i giochi con i libri, accanto alle letture tematiche, hanno avuto l'intento di far sfogliare ai ragazzi decine di libri, così da insegnare loro a riconoscere un libro nei suoi vari aspetti, dal genere di appartenenza alle particolarità editoriali, e di portarli a conoscenza dei numerosi titoli disponibili nella biblioteca di classe e in quella scolastica. Siamo partiti, infatti, dalla convinzione che alla lettura, e all'oggetto libro, ci si appassiona in virtù di una stretta convivenza: più ne abbiamo a disposizione, e sappiamo come usarli, più cresce la curiosità e la voglia di leggere. Questa convinzione ha trovato conferma nell'entusiasmo crescente dei bambini. A titolo di esempio dei giochi con i libri si riporta un'attività, tra le altre, che ha riscosso molto successo: la camminata pensante.[17] Ciascun bambino ha ricevuto un libro della biblioteca di classe, poi tutti hanno avuto cinque minuti a disposizione per memorizzare l'autore, il titolo e l'incipit dell'opera. A quel punto i bambini sono stati invitati a camminare liberamente tenendo il libro appoggiato sulla testa. Chi faceva cadere il libro veniva eliminato. Poi veniva nominato un autore e chi aveva quel libro doveva recitare il titolo e l'incipit dell'opera (oppure si leggeva l'incipit e il bambino doveva ripetere autore e titolo); anche chi non riusciva in questo compito veniva eliminato. Il vincitore, l'ultimo rimasto, ha dimostrato buon equilibrio e buona memoria!

16 Cfr. Carzan C., Scalco S., *Ri-animare la lettura. 55 giochi per divertirsi con i libri*, Edizioni La Meridiana, Bari 2009, p. 93.

17 *Ivi*, p. 75.

In previsione dell'incontro con Andrea Bouchard avevamo letto *Acqua Dolce* prima dell'inizio della settimana della lettura, i ragazzi hanno costruito un libro-teatro riadattando e illustrando la storia di *Acqua Dolce* e poi il volume è stato esposto nella mostra del libro insieme alle opere di tutte le classi.

Per spiegare adeguatamente il progetto, dobbiamo dedicare anche una riflessione particolare alla collaborazione con la biblioteca scolastica. Durante tutto l'anno si lavora in stretta collaborazione con la biblioteca della scuola, vengono proposte letture animate, i bambini sono seguiti e consigliati nelle loro scelte; una volta ogni due settimane ogni classe ha un'ora a disposizione da trascorrere in biblioteca e durante la pausa dopo pranzo i ragazzi possono autonomamente andare in biblioteca a leggere. La biblioteca, così, è fatta fulcro dell'attività didattica, nella consapevolezza che

> una biblioteca ben fornita di libri per bambini e ragazzi, rinnovata nelle novità editoriali, curata nello scarto annuale delle opere consunte o non più attuali, consultabile liberamente a scaffale aperto, con la facoltà di prendere in prestito senza doversi sottoporre a verifiche, orientata sull'utente, aggiornata alle nuove esigenze, con un'articolazione variegata di strumenti da dare in mano al ragazzo, promuove lo studente a lettore competente e in seguito a utente sicuro delle biblioteche (oltre quella scolastica), che sa come funziona e come può essere utilizzata al meglio una biblioteca reale e virtuale, per la sua formazione lungo l'arco di tutta la vita.[18]

18 Cfr. R*apporto sulla promozione della lettura in Italia. Marzo 2013*, p. 17, curato dall'Associazione Forum del libro, www.forumdellibro.org.

In particolare, durante la settimana della lettura, la biblioteca scolastica ha proposto letture ad alta voce e animate, ha facilitato la creazione di schede bibliografiche personalizzate, ha permesso la pubblicazione di una ricerca biografica su Wikipedia e la realizzazione di una mostra del libro.

Con la settimana della lettura abbiamo anche "sfidato" le tendenze che si registrano nei prestiti, cercando di portare all'attenzione dei bambini scelte editoriali di qualità che il mercato offre, ma che spesso rimangono nascoste dietro titoli di tendenza. In Italia i primi posti in classifica sono occupati dai volumi del *Diario di una schiappa*, e, come ha affermato lo stesso Riccardo Pontegobbi in occasione della Fiera del libro per ragazzi di Bologna 2014, diventa sempre più accentuato lo scollamento tra ciò che consigliano gli esperti e ciò che poi viene effettivamente preso in prestito o acquistato dai bambini.[19] Anche nella biblioteca della nostra scuola – come emerge dall'analisi dei prestiti nell'anno scolastico 2012-2013 – si rileva che dei cento documenti più prestati, la metà sono Dvd e libri di Geronimo Stilton e nell'altra metà troviamo invece tutti i libri del *Diario di una schiappa* (tra i primi in classifica), i libri di *Maga Martina*, i fumetti di *Asterix*, e libri di divulgazione sugli animali e i dinosauri. Rodari si posiziona all'ottantesimo posto con *Il libro degli errori*, e *Pinocchio* al novantesimo. Attraverso la settimana della lettura abbiamo sperimentato nuove soluzioni per promuovere la lettura e indirizzare i ragazzi verso pubblicazioni di qualità. Per ogni classe sono stati organizzati incontri tematici quotidiani su macro-argomenti indicati dagli insegnanti. In queste occasioni, la biblioteca ha potuto presentare i propri libri e dare un assaggio degli stessi attraverso la lettura ad alta voce. Spesso si è anche colta l'occasione di parlare dell'oggetto libro, facendo notare la rilegatura, il formato, la presenza o meno delle illustrazioni. I bambini sono, poi, stati invitati a creare ciascuno un personale portafoglio di schede bibliografiche che permettesse loro di selezionare i testi ritenuti da ciascuno più interessanti, in modo da poterli successivamente prendere in prestito. Anche i piccoli della scuola materna hanno potuto partecipare alle attività della biblioteca durante questa settimana, attraverso le letture sia ad alta voce sia con l'utilizzo del Kamishibai, il tradizionale teatrino dei racconta-storie giapponesi.

19 *Un anno di narrativa per ragazzi. Il rapporto sull´editoria e i sondaggi di LiBe*R, a cura di Riccardo Pontegobbi e Domenico Bartolini, Children´s Book Fair, Bologna 2014.

Le opere presentate durante gli incontri tematici si trovavano parallelamente esposte alla mostra del libro, che ha offerto ai bambini e alle loro famiglie uno spaccato dell'editoria italiana per l'infanzia: sono state esposte circa trecento pubblicazioni, selezionate tramite mirate ricerche bibliografiche eseguite anche attraverso l'uso della banca dati LiBeR Database. La prossima analisi dei prestiti della biblioteca ci dirà se si è riusciti a far breccia nei gusti librari dei bambini, ma già i dati delle vendite effettuate presso la mostra del libro sono incoraggianti: tra i libri richiesti emergono, infatti, quelli presentati durante gli incontri tematici, come ad esempio *I libri del Dr. Seuss* e i titoli della collana Save the story, testi che nelle precedenti analisi dei prestiti della biblioteca scolastica non avevano riscosso interesse.

La biblioteca della scuola ha voluto dedicare uno spazio anche alle nuove tecnologie guidando i ragazzi della classe quinta nella creazione di una pagina di Wikipedia: i ragazzi hanno reperito fonti cartacee e digitali relative all'autore che avrebbero incontrato a coronamento della settimana della lettura, quindi hanno redatto una biografia che – dopo un'opportuna riflessione linguistica – è stata, appunto, inserita nell'enciclopedia online.

Conclusioni

«Di fronte alla catastrofe civile, culturale ed economica dell'Italia in cui viviamo, non possiamo liquidare tutto addossando ogni colpa solo alla miopia e all'insipienza del ceto politico,

senza chiederci se non ci sia una responsabilità degli uomini di cultura».[20] La domanda è incalzante, la risposta appare scontata: la responsabilità ricade, in maniera diversa, anche su coloro che svolgono funzioni intellettuali. In questa sede si è presentato un progetto di sostegno alla lettura, perché si vede nella lettura la chiave di fondamentali processi dell'apprendimento. La scuola – parlando di scuola qui ci riferiamo essenzialmente a quella primaria, della quale possiamo riportare un'esperienza diretta – vive un particolare momento di transizione e, se le politiche del *welfare* non sono materia di intervento diretto da parte di insegnanti e dirigenti, la definizione dei tempi e dei luoghi programmazione didattica risente delle loro scelte. Di fronte all'invasione del digitale non si può non cercare di indagarne le potenzialità e i limiti .

Il progetto *L'appetito vien leggendo* ha riscosso il favore di tutti gli insegnanti coinvolti, dei ragazzi e dei genitori (questo positivo giudizio finale si basa anche su questionari di valutazione del progetto che, al termine della settimana, sono stati sottoposti agli alunni e alle loro famiglie). Evidentemente si è attivato un processo positivo; quel diverso design del tempo e dello spazio scolastico è risultato efficace. Ecco allora che ci possiamo domandare con maggior sicurezza se, per la scuola primaria, sia poi così necessario investire nell'innovazione digitale per portare la tecnologia direttamente in classe, o se i bisogni degli utenti in quella fascia d'età possono essere maggiormente (e qualitativamente) soddisfatti con altre modalità. Parlando poi specificatamente della realtà italiana, appare ancora più stridente il contrasto tra la situazione strutturale delle nostre scuole e il desiderio della dotazione digitale. Si è parlato in precedenza della necessità di evidenziare prima gli elementi fondanti della scuola primaria, per poter poi investire efficacemente nell'istruzione. Forse sarebbe più utile che prima di una sala computer o di tablet, tutti i bambini avessero a disposizione nella loro scuola una palestra, una biblioteca, insegnanti di musica qualificati, che negli anni potessero

20 Solimine G., *Senza sapere*, *op. cit.* p. 130.

avviarli alla conoscenza di uno strumento; tutto questo accompagnato da un insegnamento attento della lingua straniera o, meglio, delle lingue straniere, considerato che una ricchezza dell'Europa si trova proprio nel plurilinguismo dei suoi cittadini.[21]

Bibliografia

«La ricerca», Anno 2, n.4, Nuova serie, Loescher, Torino Ottobre 2013.

Carzan C., Scalco S., *Ri-animare la lettura. 55 giochi per divertirsi con i libri*, Edizioni La Meridiana, Bari 2009.

Casati R., *Contro il colonialismo digitale. Istruzioni per continuare a leggere*, Laterza, Roma-Bari 2013.

Ferri P. , *La scuola digitale. Come le nuove tecnologie cambiano la formazione*, Bruno Mondadori, Milano 2008.

Hadot P., *Esercizi spirituali e filosofia antica,* a cura di A. I. Davidson, trad. it. Einaudi, Torino 2005.

Manera E., *Scuola e mondo digitale. Per un uso avvertito delle Tic a scuola*, http://www.doppiozero.com/materiali/sala-insegnanti/scuola-e-mondo-digitale

Prensky M., *Digital Natives,Digital Immigrants*, in «*On the Horizon*», Vol. 9, n. 5, MBC University Press, Ottobre 2001.

Prensky M., *La mente aumentata. Dai nativi digitali alla saggezza digitale*, tr. it. di Sardi R., Erickson, Trento 2013.

21 Mantiene ancora oggi un valore di stimolo e di invito alla riflessione, il lavoro pubblicato dalla Commissione europea nel 2008: Una sfida salutare, come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa.

Solimine G., *Senza sapere. Il costo dell'ignoranza in Italia,* Laterza, Roma-Bari 2014.

Spitzer M., *Demenza digitale. Come la nuova tecnologia ci rende stupidi*, trad. it. di Petrelli A., Il Corbaccio, Milano 2013.

Steiner G., *I libri hanno bisogno di noi*, trad. it. di Lana E., Garzanti, Milano 2013.

Tonello F., *L'età dell'ignoranza. È possibile una democrazia senza cultura?*, Mondadori, Milano 2012.

Turkle S., *Alone Together. Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*, Basic Books, New York 2011.

III

Due interviste, per un'altra lingua della valutazione

L'ora d'italiano. Conversazione con Luca Serianni

di Marco Ambra

M. A.: *Premetto che ho trovato* L'ora d'italiano *una lettura molto convincente, soprattutto perché rispetto ad altri libri sull'argomento rifugge fumose analisi "di sistema" per privilegiare indicazioni pragmatiche, a uso degli insegnanti. Dal suo libro emergono due aspetti rilevanti dell'insegnamento dell'italiano nelle scuole secondarie di primo e secondo grado. Il primo riguarda l'uso della lingua relativamente all'argomentazione: saper scrivere e saper parlare come condizione per l'espressione ordinata e comprensibile del pensiero. L'insegnamento dell'italiano nelle scuole secondarie dovrebbe concentrarsi principalmente sulle competenze argomentative e sulla ricchezza lessicale, e sottrarsi al grammaticalismo dei manuali. A tal proposito lei suggerisce di non sprecare energie sulla classificazione delle forme grammaticali ma, ad esempio, di svolgere in classe il commento a un editoriale di un quotidiano nazionale, come strumento di implementazione del lessico e di analisi delle strutture argomentative utilizzate dall'autore. Ora, la centralità che lei riconosce alla strutturazione dell'argomentazione nell'insegnamento dell'italiano, soprattutto nelle scuole secondarie di primo grado, richiama a mio parere le osservazioni di Gramsci sul potere emancipatorio dell'uso corretto della lingua. In altre parole, per esercitare la pienezza dei propri diritti, il cittadino del futuro deve sviluppare le competenze inerenti all'espressione strutturata, chiara e comprensibile delle proprie idee. In questo senso e dal punto di vista degli strumenti didattici, lei sostiene che ai fini della valutazione il riassunto e il commento sono molto più importanti del tema. Per quanto riguarda questo primo punto, in che modo la dicotomia scientifico/umanistico (lei dedica il primo capitolo del libro al cliché delle*

"due culture"), sclerotizzata dalla cultura italiana del XX secolo, ha influito sulla marginalità della questione dell'argomentazione nell'insegnamento di italiano nella scuola secondaria? Perché la nostra tradizione didattica ha dato così poco peso alla logica argomentativa?

L. S.: Credo che agisca un condizionamento di lunga durata, quello del "tema" come esercitazione letteraria, come libero pascolo dell'affabulazione incontrollata. È una deriva che parte da lontano, e che certo non poteva essere corretta da una riforma come quella di Gentile (in sé ammirevole per molti aspetti), specie per come è stata interpretata dagli epigoni nel pieno Novecento. Grandi intellettuali come Augusto Monti o Luigi Meneghello ci hanno lasciato pagine vivacissime sui guasti del tema sganciato da un percorso argomentativo, fino ad arrivare al "tema libero", ancora oggi praticato nelle nostre aule: un invito a riempire purchessia la pagina bianca, badando all'ortografia e a poco altro.

Per rimanere su quanto dicevo prima, vorrei che facesse emergere le possibili contaminazioni disciplinari – penso al latino, alla filosofia e alla matematica – relative all'insegnamento delle competenze argomentative. In che modo, nella scuola secondaria di secondo grado, queste tre discipline possono collaborare nello sviluppo di questo aspetto?

Perché questo possa avvenire, occorrerebbero condizioni favorevoli che difficilmente si danno tutte insieme. Prima di tutto, la motivazione degli insegnanti non tanto a mettersi in gioco, confrontandosi con colleghi di altre discipline, quanto a destinare una parte del loro impegno non allo svolgimento del proprio programma e delle relative incombenze (interrogazioni, compiti), ma a un intervento in più, la cui utilità educativa rischia di non essere compresa né dagli alunni (scusabili), né dalle famiglie. Poi, l'esistenza di una scuola in cui materie di questo tipo siano svolte in modo adeguato: la filosofia è di fatto marginale nei licei delle scienze sociali e anche nello scientifico (nell'opzione

delle "scienze applicate"). Credo che i margini più praticabili per un'interazione siano quelli tra filosofia della scienza e matematica: gli insegnanti di filosofia, da umanisti, potrebbero misurarsi con metodi di analisi propri dei matematici e questi ultimi potrebbero utilmente dilatare la loro prospettiva in senso non solo epistemologico ma anche storico (in generale i matematici e i fisici sono disinteressati a questi aspetti, che però sono importanti per educare alla complessità e alla storicità dei concreti problemi che si pone la scienza).

Il secondo aspetto concerne invece il nodo tematico del rapporto tra lingua e letteratura come tassello di un mosaico più ampio, quello del rapporto tra lingua e cultura. Anche in questo caso lei si fa promotore di uno studio della nostra tradizione letteraria come strumento per mettere gli studenti di fronte alla complessità della lingua, alla rete di sfumature e finezze con cui gli autori del canone letterario esprimono soggettività radicate nelle ideologie e nella storia. Acquisire a scuola una capacità di vedere e gustare questo tipo di complessità dovrebbe essere uno degli obiettivi principali dell'insegnamento della letteratura. Tale posizione si scontra tuttavia con chi individua nella mole letteraria del "classico" il pendant ideologico di una scuola dominata dai rapporti di classe, di una società chiusa, oppure ancora con chi coniuga l'insegnamento della letteratura con una forma di pessimismo pedagogico secondo il quale gli adolescenti del XXI secolo, immersi nella lingua di televisione, web e sms, sarebbero costitutivamente sordi alla lingua letteraria. Nel libro lei non cede alla moda di denunciare la decadenza dell'uso del congiuntivo o di rivendicare l'esigenza di boicottare classici come I promessi sposi *o l'*Eneide. *Piuttosto decostruisce i luoghi comuni sugli errori grammaticali più frequenti e individua lo spazio e i tempi dell'attività didattica in cui i classici del nostro canone letterario andrebbero inseriti (un esempio su tutti è quello, a pagina 91, dell'analisi di un testo della tradizione letteraria su "tre livelli" di competenza). Tuttavia, di fronte al successo editoriale tra gli adolescenti di un certo tipo di letteratura (come i romanzi di Federico Moccia) popolata da quelle forme espressive che Furio Jesi avrebbe definito «idee senza parole», quale incidenza può avere l'insegnamento della letteratura da lei auspicato?*

Su Moccia (beninteso come libera lettura extrascolastica e individuale) non ho nulla da eccepire. La scuola però non può prescindere da una prospettiva che sia insieme storica e assiologica. Deve abituare al confronto con realtà del passato, che facciano emergere le differenze (e la relatività dei punti di vista) e insieme gli elementi di continuità; e deve proporre lettura a vario titolo rappresentative. Pensare che queste due esigenze, che personalmente credo irrinunciabili, coincidano con i gusti e le propensioni di una classe di adolescenti è illusorio. Il "piacere della lettura" non può che essere un obiettivo finale, non è un requisito preliminare per la scelta dei testi, e presuppone una disciplina anche abbastanza severa, come del resto avviene in altre materie di studio. Per apprezzare Dante, poniamo, bisogna imparare a leggerlo, confrontandosi con una realtà distante da noi, non solo dal punto di vista linguistico. Ma proprio questo sforzo di avvicinamento al testo, questo "attrito" avrebbe detto Graziadio Isaia Ascoli, ha un potenziale educativo straordinario: del resto dà sempre più appagamento la conquista di un risultato che presupponga un impegno faticoso, come avviene in una gara sportiva.

Per restare sulla questione dei classici a scuola, può chiarire il senso in cui secondo lei l'insegnamento della letteratura latina o di Dante garantiscono lo sviluppo di una "coscienza identitaria"?

Le particolari vicende storiche dell'Italia hanno fatto sì che, in assenza di un'identità statale fino al 1861, il cemento unitario sia stato impastato di una malta linguistica (il senso, vivo in tutti i secoli, che Petrarca o Tasso fossero patrimonio condiviso di coloro che scrivevano in italiano, dal Piemonte alla Sicilia) e latamente culturale, a partire dalla condivisione religiosa. Risalire alle radici di questa continuità è fondamentale, a mio avviso, per prendere coscienza delle ragioni attuali di una comunità che, non sempre di buona voglia, continua a definirsi italiana. Si tratta di prendere un minimo di confidenza con i nostri

classici, tuttora leggibili nella veste originale, pur con qualche difficoltà; e, quanto al latino, di cogliere il molto che, della lingua di Roma, sopravvive nel patrimonio lessicale dotto (sono scomparsi IGNIS, ma diciamo *ignifugo* e *igneo*; PUER riappare in *puerile* e *puericultura*; OS in *orale*), o nella morfologia (il gerundivo non esiste più in italiano, ma parliamo tuttora di *laureando* o di *operando* "chi sta per subire un'operazione chirurgica"). Alcuni cambiamenti sollecitano confronti istruttivi: MULIER "donna" è passato a significare *moglie* (ma diciamo ancora *la mia donna*, *la mia ragazza*), CASA "capanna" ha perso l'originaria sfumatura negativa, evidentemente per la crisi sociale ed economica del tardo antico, e DOMUS da "casa" è passata a indicare la "casa del Signore", il *duomo*, che spicca sulle altre costruzioni del borgo o della città.

Veniamo alle questioni spinose. Come ha fatto notare Girolamo De Michele[1] *il modo in cui sono strutturati i test Invalsi per l'italiano (domande sulla comprensione di un brano estrapolato da un'opera letteraria con risposta multipla a crocetta) risponde all'esigenza di produrre un dato quantitativo, rilevante dal punto di vista statistico. Secondo lei non ci troviamo di fronte a una palese contraddizione con la complessità del senso dell'insegnamento della letteratura da lei auspicato?*

I test Invalsi non sono utili per la letteratura, ma per misurare la comprensione di un testo. L'esempio, impeccabile, su cui si sofferma De Michele, criticando la scelta di un racconto di Rigoni Stern, conferma che, per questo genere di prove, il testo letterario, per definizione plurivoco, si presta male. Del resto ricordiamo che, nella sfortunata batteria di prove somministrata ai futuri insegnanti nell'estate del 2012, il Ministero ha dovuto annullare una serie di domande a cui era possibile dare in realtà più di una risposta, quasi tutte attinte all'area della critica letteraria.

1 http://www.carmillaonline.com/2012/05/08/salvate-il-soldato-rigoni-stern/

Appunto. Nello strumento di valutazione standardizzato come il test Invalsi è presente una tendenza alla "tecnicizzazione della cultura", ovvero una subcultura della valutazione che concepisce la comprensione di un testo letterario come un automatismo, votata a sminuire il ruolo che intelligenza critica, creatività e pensiero laterale svolgono in questo processo. Si tratta di un'osservazione di buon senso, espressa ad esempio anche Martha Nussbaum a proposito dei sistemi di valutazione nelle scuole degli Stati Uniti e dell'India (cfr. Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, tr. it. di Falcioni R., Il Mulino, Bologna 2011). Non si può proprio prescindere dai test per verificare le competenze relative alla lingua?*

Credo che il sistema dei test sia solo uno degli strumenti per verificare il grado di conoscenze di un certo settore e i progressi nell'apprendimento. Scegliendo bene i testi e il tipo di prova (molto utili sono i *cloze*, debitamente strutturati a seconda del livello da testare), questo tipo di prova ha una sua utilità anche nelle materie umanistiche. I rischi sono due: quello di pensare che il sistema di test possa esaurire il complesso compito della valutazione; e quello, molto grave anche per le materie scientifiche, che porta a riorientare l'insegnamento in vista della prova di test, con un paradossale ribaltamento tra mezzo e fine. Il fine – ricordiamolo – è quello di raggiungere la padronanza in un certo ambito (la lingua italiana o la fisica); il mezzo, o meglio uno dei mezzi, può essere il test per accertare un certo livello di conoscenza. Guai se il mezzo diventasse il fine.

Tra colonialismo digitale e "valutazionismo"
Conversazione con Tullio De Mauro

di Marco Ambra

M. A.: *Professor De Mauro, la casa editrice Parson in collaborazione con l'istituto di ricerche The Economist Intelligence Unit ha pubblicato poche settimane fa la sintesi per il 2014 della* learning curve*, un indicatore complesso del livello di efficacia dei sistemi d'istruzione di 40 Paesi (tra i quali l'Italia). Tra i fattori di miglioramento per l'istruzione, l'indicatore annovera una serie di competenze del "futuro", per il XXI secolo, fra le quali figura la* digital literacy*, ovvero il livello di alfabetizzazione digitale. Purtroppo nelle scuole italiane assistiamo spesso a un fenomeno di "colonizzazione" dello spazio didattico da parte delle tecnologie digitali. Lo sviluppo della digital literacy comporta l'introduzione nello spazio-tempo della classe, e della didattica, di strumenti iperconnessi alla rete, aperti al marketing e alla lingua dei social network. In alcuni casi, specie con gli adolescenti, il linguaggio e le forme di comunicazione impoverite acquisite attraverso un certo uso dei social network, insieme alle informazioni prive di fonte copia-e-incollate da blog e siti d'approfondimento utilizzate per "ricerche", finiscono per assumere un ruolo centrale anche nell'uso che i ragazzi e le ragazze fanno in classe delle tecnologie digitali, mettendo in secondo piano la finalità educativa dell'accesso alla rete. Perché, secondo lei, la scuola italiana si affaccia alla digital literacy sollevando questa contraddizione?*

T. D. M.: La scuola italiana è mediamente molto indietro dal punto di vista dell'accesso rapido alla rete essendo largamente priva, negli edifici, della banda larga e della possibilità quindi di accesso rapido alla rete. Il processo di informatizzazione e

con ciò di accessibilità alla rete degli edifici scolastici è stato molto più lento di quello che ha interessato gli edifici di altri settori della pubblica amministrazione. Io credo che questo sia stato un danno perché, con la capacità di guida da parte degli insegnanti, la possibilità di accedere alla rete potenzia l'apprendimento.

Quanto invece agli effetti contraddittori della digital literacy, bisogna partire dal linguaggio. Il linguaggio porta con sé le possibilità di un uso conformistico, anche senza rete. E la rete, come potenzia le possibilità di differenziare e rendere originale, per maggiore densità di riferimenti, il nostro parlare e il nostro scrivere, così porta con sé naturalmente i suoi standard, o meglio degli standard omologanti, che possono giocare nella direzione opposta. Questo dipende molto dall'uso che sappiamo farne. Quindi il problema mi pare che si sposti largamente sulla qualità dei nostri insegnanti, sulla loro disponibilità a interagire con il patrimonio di cultura che c'è nella rete.

E temo che però siamo un po' in una condizione problematica perché il nostro corpo insegnante è invecchiato anagraficamente, è stato selezionato e s'è formato in modo accidentale, è stato tormentato dal precariato, e questo vale anche per chi oggi è stato assunto a tempo indeterminato. Molti passano i migliori anni in una condizione di precarietà senza la possibilità di sviluppare un vero progetto didattico a lungo termine. Inoltre la formazione degli insegnanti è stata – per colpa delle Università, non degli insegnanti – povera di attenzione a quelle che chiamiamo "competenze trasversali", che dovrebbero essere prioritarie in tutte le materie che si insegnano, nell'apprendimento, in tutte queste cose messe insieme. Rispetto a questo piano l'Italia non è messa bene, anzi siamo messi maluccio. Ce lo dicono le esperienze internazionali, tante oramai, rilevate con una qualche sistematicità. Quest'anno dovrebbe uscire un rapporto complessivo dell'OCSE proprio sulle competenze informatiche degli insegnanti, che sottolinea come l'introduzione delle competenze informatiche abbia un effetto divaricante: se gli insegnanti sono

ben preparati l'effetto è ottimo, se non sono preparati abbiamo dei casi clamorosi di peggioramento del rendimento degli alunni.

Nella sua rubrica su «Internazionale» ha scritto che «capire cos'è la scuola per un Paese è più complicato che badare solo a dollari e test». Come la mettiamo con la "cultura della valutazione oggettiva" introdotta nella scuola e nell'Università italiane dalle pratiche dell'Anvur e dell'Invalsi? Non le pare che abbia preso piede un approccio che si dichiara oltre-ideologico ma che invece nasconde una visione dell'apprendimento iper-ideologica e che potremmo definire "valutazionismo"?

La cultura della valutazione ha preso piede in modo un po' confuso, nell'Anvur, nei gruppi dirigenti, in alcuni settori degli economisti che si occupano dell'Invalsi e di scuola. Però in complesso la nostra tradizione culturale non capisce e non condivide la valutazione oggettiva nello stile. Invece se si sviluppasse bene un processo di acquisizione della capacità di valutazione oggettiva da parte degli insegnanti, in dialogo con veri esperti dell'Invalsi, le cose forse migliorerebbero. Sarebbe necessaria una crescita delle competenze a livello dirigente e quindi anche una crescita della consapevolezza dei limiti di ogni valutazione oggettiva rispetto alla realtà del processo educativo che è più complicato. Cosa che i veri grandi esperti sanno bene.

E sarebbe necessario, accanto a questa crescita di competenza del livello dirigente, uno sviluppo di dialogo con le scuole, di una sperimentazione che accolga l'esperienza delle scuole, che renda familiari questi strumenti alla generalità degli insegnanti, che imparino ad adoperarli loro senza subirli, senza averne paura. Naturalmente tutto questo è possibile sole se diventa chiaro che la valutazione è *un* indicatore, non *l'*indicatore di che cosa succede nelle scuole. I risultati della valutazione devono far capire il sistema di istruzione dal punto di vista nazionale, non devono essere strumentalizzati per punire o premiare l'insegnante tal dei tali. Invece se si afferma il sospetto che

l'obiettivo sia questo, premiare o punire il singolo insegnante, troveremo delle resistenze a far acquisire una sperimentazione della valutazione.

La sensazione che emerge dalle analisi che abbiamo ospitato su il lavoro culturale è che i meccanismi con cui l'Anvur o l'Invalsi hanno organizzato in questi anni il Sistema nazionale di valutazione siano improntati alla logica del travaso di pratiche e conoscenze dall'alto (gli uffici tecnici degli istituti di valutazione) verso il basso (la scuola) propria del dispotismo illuminato. Ad esempio i Piani di miglioramento dell'offerta scolastica tarati sui risultati dei test Invalsi, somministrati ai ragazzi da insegnanti ed "esperti" della valutazione, vengono stilati sulla base di criteri (quelli dei punteggi relativi ai test standard) che vengono a loro volta elaborati a priori rispetto alla pratica multiforme della valutazione in classe…

Ahimè, sottoscrivo pienamente questo punto di vista. Per quanto mi riguarda mi sono rifiutato di aggregarmi all'Invalsi senza la possibilità anzitutto di un discorso autocritico e in secondo luogo senza l'apertura di un discorso generale con gli insegnanti, rispetto alle opportunità e alle possibilità della valutazione. In cui credo, se fatta bene. Se rimane cioè uno strumento.

IV

Nessuno rimanga indietro. Fra inclusione e austerità

L'inclusione a costo zero. I Bisogni Educativi Speciali come tassello nella "riorganizzazione" neoliberista della scuola pubblica

di Sara Biscioni

> Era uno speciale da più di un anno, e non solo per quanto riguardava i geni deformi che portava in sé.
> Più grave ancora era il fatto che non avesse superato l'esame per il livello minimo consentito delle facoltà mentali, il che lo rendeva – secondo il gergo popolare – un cervello di gallina. Su di lui era calato il disprezzo di tre pianeti. Comunque, nonostante tutto, sopravviveva.
> Philip K. Dick, *Ma gli androidi sognano pecore elettriche?*

> Non voglio dire che la scuola non svolga alcuna funzione utile, o che sia solo una fucina di forza lavoro per il sistema delle imprese. Ma il suo principale ruolo istituzionale, che è poi il motivo per cui viene finanziata, è di fornire un servizio ideologico, promuovendo l'obbedienza e il conformismo. E credo che questo processo cominci all'asilo.
> Noam Chomsky, 2002, *Capire il potere*

Bisogni educativi speciali per tutti

Ciclicamente si presentano, nell'ambito del discorso sull'istruzione scolastica, espressioni "innovative" che riempiono direttive e circolari, che entrano nell'uso comune di insegnanti, pedagogisti, genitori, tanto che a un certo punto non si sa nemmeno più bene di cosa si stia parlando, e soprattutto quali idee esse sottendano.

Ultimamente è il caso di "inclusione", termine che ha soppiantato la lotta contro la discriminazione degli anni Sessanta e quella per l'integrazione degli anni Settanta/Ottanta. Il concetto di scuola "inclusiva" si riferisce in particolare agli alunni disabili; nasce con la dichiarazione di Salamanca, sotto l'egida dell'Unesco, nel 1994, laddove si stabilisce il diritto alla scolarizzazione di tutti i bambini e le bambine, ed è ripreso nel 1996 dalla dichiarazione di Lussemburgo, in cui si sottolinea la necessità di porre la persona al centro del progetto educativo, riconoscendo le potenzialità di

ognuno congiuntamente ai suoi bisogni specifici e rigettando l'idea che la presenza di alcuni rappresenti un ostacolo allo sviluppo delle potenzialità degli altri, nell'ottica della pari dignità di ognuno all'interno del gruppo classe. A partire da questo momento, il concetto di "integrazione" diviene oggetto di critica: nel modello integrazionista, si dice, l'alunno disabile deve adattarsi a un'organizzazione scolastica fondata sui bisogni degli alunni "normali", in un'eterna rincorsa di questa "normalità", mentre l'inclusione si baserebbe sul «riconoscimento della rilevanza della piena partecipazione alla vita scolastica da parte di tutti».[1] Le raccomandazioni dell'Unesco per la "scuola inclusiva" si basano, appunto, sull'inclusione di tutti gli alunni in scuole "normali" e sull'attivazione in esse di percorsi che rispondano ai bisogni di ogni alunno.[2]

In questa tensione verso la "inclusività", e al di là di ogni giudizio di merito, la scuola italiana era già all'avanguardia: parlando di disabilità, infatti, già nel 1977 la legge 517 (preceduta dalla 118 del 1971 e seguita dalla 104 del 1992) poneva fine alla ghettizzazione degli alunni disabili nelle scuole speciali, mentre parlando di alunni di madrelingua non italiana[3] è del 1999 il Dpr 394 che stabiliva l'iscrizione degli studenti migranti/figli di migranti nelle scuole e nelle classi dei coetanei italiani.

Verrebbe dunque da chiedersi che senso abbia propugnare l'inclusione in un sistema scolastico che inclusivo già lo è (almeno sulla carta; di questo parleremo in seguito). Pare però che

1 Tabarelli S., Pisanu F., *Elementi generali di approfondimento sui Bes nel contesto italiano*, in «I Quaderni de La ricerca», Loescher Editore, Torino 2013, p. 26.

2 I vari governi europei hanno poi declinato queste raccomandazioni in modi diversi, cfr. Armstrong F., *Les politiques éducatives de l'inclusion: pratiques et contradictions*, Actes de l'université d'automne – Le système éducatif français et les élèves à besoins éducatifs particuliers, 2003, http://eduscol.education.fr/cid45897/les-politiques-educatives-de-l-inclusion%C2%A0-pratiques-et-contradictions.html

3 Vedremo poi che oggi il concetto di scuola "inclusiva" va nei fatti a comprendere anche alunni con background migratorio. Per un approfondimento sul concetto di "inclusione" dal punto di vista dei fautori della pedagogia speciale (dunque di parte) cfr. Canevaro A., *Introduzione. La difficile identità della pedagogia speciale e della prospettiva inclusiva*, in (a cura di) Canevaro A., *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento 2007, pp. 13-35.

il sistema di integrazione italiano sia «insoddisfacente nella sua applicazione a causa di a) carenze organizzative; b) scarso controllo qualitativo dei processi; c) assenza di controllo dei risultati rispetto alle finalità; d) carenza di governance del sistema nazionale di integrazione scolastica»,[4] o almeno questo è quanto affermano studi di fondazioni e associazioni politicamente influenti di cui tratteremo più oltre, per i quali evidentemente la mancanza di risorse non influisce (e nemmeno le caratteristiche intrinseche al sistema-scuola stesso), come invece qualsiasi persona di buon senso potrebbe pensare.

Il concetto di inclusione scolastica va a braccetto con quello, di origine anglosassone, di *Special educational needs* (Sen) introdotto con il Rapporto Warnock nel 1978. Secondo la definizione inglese di Special educational needs:

> un bambino o un ragazzo ha un bisogno educativo speciale se lui o lei ha una difficoltà nell'apprendimento o una disabilità le quali richiedano risorse speciali; un bambino/a o ragazzo/a in età scolare ha una difficoltà di apprendimento o disabilità se lui/lei ha una difficoltà significativamente maggiore nell'apprendere rispetto ai compagni della stessa età o ha una disabilità che gli impedisce di far uso delle risorse generalmente disponibili agli altri compagni della stessa età in una scuola comune dell'obbligo.[5]

Prima di analizzare il mutamento, o meglio l'ampliamento, della categoria di Special educational needs, in particolare in ambito italiano, soffermiamoci sulla terminologia utilizzata e sulla necessità di categorizzazione.

Sia nell'originale inglese, sia nelle traduzioni italiana (Bes, Bisogni educativi speciali) e francese (Bes, *Besoins educatifs spéciaux*)

4 Fondazione Agnelli *et alii* in Ianes D., *Note a margine del rapporto 'Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte'* in «Difficoltà di apprendimento», vol. 17, n. 1, ottobre 2011, p. 1

5 Devecchi C., *Il dibattito internazionale sull'inclusione, la personalizzazione e i Bes*, in «Materiali del Convegno 25 marzo 2013 Università Bocconi», Milano 2013, http://www.istruzione.lombardia.gov.it/materiali/bes-15mar13/de-vecchi.pdf

si utilizzano due termini non neutri, cioè "bisogni" e "speciali". Già il termine "bisogni" rinvia a un'idea di dipendenza. L'uso di "speciali", invece, rimanda alle caratteristiche della specie, ma individuandovi ciò che c'è di differente, di bizzarro, di anormale rispetto al resto, a differenza, per esempio, del termine "specifico", che focalizza l'attenzione sull'originalità, la particolarità. Tra un individuo "speciale" e un individuo "specifico" c'è una distinzione, poiché il primo è escluso dal gruppo, mentre il secondo ne fa parte (Casanova 2004).[6] Ora, a meno che le scelte terminologiche non siano casuali (e quasi mai lo sono), sono precisazioni rilevanti; si sarebbe potuto utilizzare, per esempio, l'aggettivo "particolare" o "personale", ma così non è stato.[7]

Riguardo all'etichettatura (Bes, Dsa – Disturbo specifico dell'apprendimento, Adhd – *Attention deficit hyperactivity disorder*, solo per citare alcune sigle utilizzate in ambito scolastico), essa deriva dall'ossessione umana per la categorizzazione ma, soprattutto, è tipica dei sistemi di potere che necessitano di raggruppare gli individui in gabbie lessicali, dunque concettuali, dunque medicali e sociali, prestabilite, in base a un concetto di "normalità" sempre più rigido, identificato nella scuola con il bravo alunno medio che come tutti sappiamo nella realtà delle classi non esiste.

In ambito educativo, in generale l'etichettatura viene giustificata con la necessità di fornire supporto extra all'interno del sistema standard in un'ottica appunto "inclusiva": è necessario, si dice, fornire alle scuole un meccanismo che renda possibile agli studenti più vulnerabili di accedere a livelli di supporto in più rispetto al resto della classe, ovvero un meccanismo che permetta

6 Casanova R., *Des besoins éducatifs spéciaux à l'intégration à rebours*, in *De l'enseignement spécialisé à l'intégration dans l'Ecole*, in «Cahiers Pédagogiques», Dossier n.428, 2004, http://www.cahiers-pedagogiques.com/Des-besoins-educatifs-speciaux-a-l-integration-a-rebours

7 In Francia certa letteratura utilizza l'espressione *Besoins educatifs particuliers* (BEP). Cfr. Casanova R., *Des besoins éducatifs spéciaux à l'intégration à rebours*, cit., e Le Breton J., *Des élèves à besoins éducatifs particuliers?*, in «XYZep – Le Bulletin du Centre Alain Savary», n. 27, 2007, p.4.

alle scuole di avere più fondi così da poter seguire il principio del supportare i vari bisogni. Dunque, no etichetta – no soldi – no supporto. Il discorso sui fondi e sulle risorse è uno dei fulcri della questione, poiché sembra che il *come* etichettare rischi di dipendere da *cosa* il sistema richiede per allocare fondi (o, come vedremo in seguito, non allocarli). Sulla questione, essenziale, dei fondi torneremo più avanti; fin da ora possiamo comunque dire che sembra ragionevole supporre che «se l'uso dell'etichettatura non comporta interventi educativi migliorati o più appropriati e *ad hoc*, si può legittimamente questionare il suo stesso valore».[8]

Essendo frutto della mente umana, ed essendo legate al controllo sociale, le etichettature non sono stabili. Anche l'etichetta Sen/Bes si è evoluta. Dario Ianes, del Centro Studi Erickson, sostiene che:

> il Bisogno educativo speciale è qualsiasi difficoltà evolutiva, in ambito educativo e/o istruzionale, causata da un funzionamento, nei vari ambiti definiti dall'antropologia Icf [*International Classification of Functioning Disability and Health*], problematico per il soggetto in termini di danno, ostacolo al suo benessere, limitazione della sua libertà e stigma sociale, indipendente dall'eziologia (bio-strutturale, familiare, ambientale, culturale ecc.) e che necessita di educazione speciale individualizzata.[9]

Questa definizione dei Bisogni educativi speciali, molto più ampia dell'originale inglese, fa riferimento al nuovo sistema di classificazione Icf adottato dall'Organizzazione mondiale della Sanità nel 2001 che si basa su un approccio descrittivo funzionalista, bio-psico-sociale, non eziologico, ovvero sganciato dal riferimento alle categorie mediche diagnostiche che vengono usate per definire la disabilità (ICD, *International Classification of Disabilities*, attualmente alla revisione 10). Come

8 Boyle C., *Labelling in Special Education: Where do the benefits lie?*, in (a cura di) Holliman A., *Educational Psychology: An international perspective*. Routledge, London 2013, p. 10 (trad. mia).

9 La citazione di Ianes sta in Tabarelli S., Pisanu F., *Elementi generali di approfondimento sui Bes nel contesto italiano*, in «I Quaderni della Ricerca», Loescher Editore, Torino 2013, p. 10.

spiega in modo molto chiaro Lucia Argentati, dei Cobas Scuola di Bologna (Argentati 2013) nell'ottica dell'Icf l'oggetto di studio della medicina non è più la malattia, la ricerca delle sue cause e i problemi che può arrecare a chi ne è affetto, ma la persona stessa nella sua interazione con il contesto, in quanto esso indaga e mette in relazione funzionale tra di loro le condizioni corporee, mentali del soggetto, con i fattori ambientali, sociali, relazionali, culturali, linguistici, religiosi, affettivi, che riguardano la sua vita intera.[10] Qualsiasi problema che possa venirsi a creare nell'esistenza di un individuo, dalla frattura di un arto, a un evento luttuoso, alla perdita del lavoro, alle difficoltà scolastiche, diventa di pertinenza della psichiatria. In questo modo l'Icf si presta a diventare un linguaggio non più circoscritto all'ambito del riconoscimento della malattia fisiologica e della messa a punto di strategie di cura, ma allarga il proprio raggio di azione medico agli altri ambiti pedagogico, sociale e statistico proponendosi come classificazione universale dei problemi umani. Se assumiamo dunque come valido l'approccio funzionalista dell'Icf, veniamo risucchiati dentro una tassonomia infinita capace di ricomprendere all'interno dell'ambito clinico tutti gli individui in tutti gli aspetti problematici della loro vita.

Tutto questo che relazione ha con la pratica educativa nelle scuole italiane? Il legame è stringente, poiché la Direttiva ministeriale del 27 dicembre 2012, ripresa dalla Circolare ministeriale 8 del marzo 2013, adotta proprio questo approccio nel momento in cui afferma che l'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di *speciale attenzione* per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscenza della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. Nel variegato panorama delle nostre scuole la complessità delle classi diviene sempre più evidente. Quest'area dello svantaggio scolastico, che ricomprende problematiche diverse, viene indicata come area dei Bisogni educativi speciali. Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale.

La Direttiva ministeriale sostiene di non voler etichettare.[11] Lo fa, invece, e in più con una nozione a geometria variabile, con un approccio troppo inglobante che, paradossalmente, fornisce una risposta indifferenziata a bisogni d'ordine differente, una nozione che individua l'origine sociale, culturale ed economica come handicappante e che, come sa chi si occupa di antipsichiatria, invece di focalizzare l'attenzione sulle capacità dei singoli (e notiamo come qui ritornino sempre i termini "bisogni" e "difficoltà", cioè le debolezze, non i punti di forza), spersonalizza l'individuo.[12] Il concetto di Bes, che voleva (a quanto dicono) sopprimere ogni stigmatizzazione, si trasforma invece in una superetichetta che amalgama difficoltà che dovrebbero essere trattate in modi diversi. Nel nostro caso specifico, la Direttiva individua come strumento l'elaborazione da parte degli insegnanti di «un percorso individualizzato e personalizzato per alunni e studenti con bisogni educativi speciali, anche attraverso la redazione di un Piano didattico personalizzato, *individuale o anche riferito a tutti i bambini della classe con Bes* [!], ma articolato»[13] in modi che comunque non ci è dato sapere, così come ci sfugge sapere come sia possibile predisporre un piano che rispetti

10 Argentati L., *In direzione uguale e contraria. La gestione schizofrenica dell'integrazione scolastica*, in «Giornale Cobas», n. 51, 2013, p. 15.

11 Miur, *Circolare Ministeriale N.8 del 06.03.2013,* p. 1: «il modello Icf consente di individuare i Bisogni educativi speciali (Bes) dell'alunno prescindendo da preclusive tipizzazioni».

12 Cfr. Le Breton J., *Des élèves à besoins éducatifs particuliers?*, cit.

13 Miur, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Direttiva Ministeriale del 27.12.2012,* p. 3.

l'individualizzazione e che sia al contempo valido per tutta questa "umanità Bes", dallo studente dislessico, all'autistico lieve, al bilingue.

L'inclusione al risparmio

Abbiamo detto, e anche la Direttiva lo scrive, che la scuola italiana già dalla fine degli anni Settanta era stata capace di porsi il problema dell'integrazione e inclusione degli alunni disabili. Il documento della Commissione Falcucci del 1975, infatti, individuava una serie di elementi che avrebbero reso possibile la "presa in carico", per usare un termine che ritorna nella Circolare 8/2013, degli alunni disabili da parte del gruppo-classe: tempo pieno, assunzione di docenti stabili, numero massimo di quindici-venti alunni per classe e di cinquecento alunni per istituto, équipe interdisciplinari dei docenti. Anche senza proseguire, chi conosce vagamente cosa avviene nelle scuole italiane, cioè tempo pieno fortemente ridimensionato, precarizzazione continua dei docenti, classi di ventotto alunni in media, accorpamento di istituti in super-istituti da migliaia di studenti, dovrebbe capire che forse la direzione non è quella giusta. Ma proseguiamo.

Le leggi fondamentali per il diritto dei disabili all'istruzione "integrata" sono state la 118/1971, la 517/1977 e la 104/1992, le quali si ponevano l'obiettivo di rendere effettiva la partecipazione degli studenti disabili all'interno delle scuole "normali", supportati dagli insegnanti di sostegno. Nel 2008, la legge finanziaria del governo Prodi stabilisce la decurtazione del 25 per cento dell'organico del sostegno in tre anni (parliamo di ventisettemila cattedre in meno). Sempre nel 2008, la Conferenza Stato-Regioni dà parere favorevole al testo del decreto interministeriale che prevedeva nuovi criteri per la presa in carico degli alunni disabili e che determinava la concessione del sostegno solo per soggetti con diagnosi di handicap grave o gravissimo, togliendo agli studenti con patologie più lievi il diritto all'insegnante di sostegno e a essere inseriti in classi con meno di venti alunni, norma che comunque era già ampiamente disattesa. Tutto questo mentre aumentano le diagnosi (o presunte tali) di difficoltà di apprendimento, disturbi evolutivi specifici, disturbi del comportamento tali che sembra più ragionevole pensare che quello che non funziona sia dentro la scuola (e la società) piuttosto che dentro ai ragazzi.[14]

È la stessa prospettiva di "inclusione", del resto, a concettualizzare (magari in buona fede, per carità) quella che nei fatti si configura come una riduzione dell'organico di sostegno, sostenendo che

> la dinamica dell'inclusione è soprattutto strutturale, questo significa che le risorse non sono da conteggiare in una divisione per numero di soggetti con bisogni speciali. Può accadere che un solo soggetto permetta di realizzare un intervento strutturale di cui potranno beneficiare molti soggetti ed è evidente che un intervento strutturale che parta da una specificità individuale allarga i benefici a un ventaglio di bisogni che va oltre la singola specificità.[15]

La legge 107 del 2010 completa l'opera di "inclusione strutturale", o smantellamento del diritto al sostegno a seconda del punto di vista, eliminando il sostegno per gli alunni con Disturbi specifici dell'apprendimento e stabilendo la responsabilità del docente curricolare e del Consiglio di Classe a prendersene cura. Tale legge è presa come modello dalla Direttiva 27/12/2012, che la considera «punto di svolta poiché apre un diverso canale di cura educativa [!], concretizzando i principi di personalizzazione dei percorsi di studio enunciati nella legge 53/2003, nella prospettiva della "presa in carico" dell'alunno con Bes da parte di ciascun docente curricolare e di tutto il team di docenti coin-

14 Per queste e le seguenti osservazioni critiche cfr. Argentati L., *In direzione uguale e contraria. La gestione schizofrenica dell'integrazione scolastica*, cit. e Ortu S., *La lunga marcia. Le tappe salienti del sostegno nella scuola italiana*, in «Giornale Cobas» n. 51, 2013, p. 14.

15 Canevaro A., *Introduzione. La difficile identità della pedagogia speciale e della prospettiva inclusiva*, in *op. cit.*, p. 23.

volto, non solo dall'insegnante per il sostegno»[16] e sostiene la necessità di «estendere a tutti [!] gli alunni con bisogni educativi speciali le misure previste dalla Legge 170 per alunni e studenti con disturbi specifici di apprendimento».[17] L'insegnante curricolare, dunque, diventa prima agente di "cura", poi di diagnosi, poiché «tali tipologie di Bes dovranno essere individuate sulla base di elementi oggettivi (come ad esempio una segnalazione degli operatori dei servizi sociali), ovvero di ben fondate considerazioni psicopedagogiche e didattiche»[18], e infine direttamente di sostegno. Il rischio, infatti, è che, mentre si restringe il diritto al sostegno e si allarga la medicalizzazione degli alunni in modo potenzialmente infinito, il conferire la responsabilità della "inclusione" della varia "umanità Bes" all'intera "comunità educante", come piace chiamarla ai legislatori, significhi eliminare *de facto* il docente di sostegno: tutti sono sostegno, cioè nessuno è sostegno, in una garanzia di inclusione fasulla che porta a un successo scolastico solo formale. La volontà di eliminare la figura del docente di sostegno non è certo inverosimile: Ianes già nel 2011 scriveva che «la buona qualità dell'integrazione si fa attraverso le attività didattiche individualizzate, realizzate quotidianamente dagli insegnanti curricolari, non attraverso una delega agli insegnanti di sostegno» e «un'efficace azione di integrazione deve guardare oltre la mera crescita dell'organico di sostegno che, come attualmente formato e prevalentemente impiegato, rischia di rivelarsi *ipertrofico e scarsamente efficace*» (corsivo mio).[19] Dunque, a differenza di ciò che sostengono numerosi insegnanti e genitori, secondo Ianes gli insegnanti di sostegno sono troppi e non efficaci; probabilmente tutti coloro che vivono la scuola e pensano che il problema siano classi sovraffollate, mancanza di insegnanti di sostegno, eliminazione delle compresenze fra

16 Miur, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Direttiva Ministeriale del 27.12.2012*, p. 2.

17 *Ibid.,* p. 3.

18 Miur, *Circolare Ministeriale N.8 del 06.03.2013,* p. 3.

19 Ianes D., *op. cit.*, p. 3.

insegnanti (oltre ovviamente alle caratteristiche intrinseche al sistema scolastico stesso) sbagliano. Tale volontà comunque è talmente verosimile da essere recentemente diventata realtà in Trentino, dove è partita nell'ottobre 2014 una sperimentazione che prevede, appunto, l'eliminazione della figura dell'insegnante di sostegno.[20]

Avevamo detto in apertura che l'etichettatura, in un'ottica funzionalista, potrebbe avere un senso se permettesse agli alunni "etichettati" di accedere a un supporto in più rispetto al resto della classe. Tuttavia, nel caso degli studenti a cui è negato il sostegno, l'unico strumento individuato sembrano essere i Piani personalizzati e strumenti compensativi e dispensativi: «le scuole – con determinazioni assunte dai Consigli di classe, risultanti dall'esame della documentazione clinica presentata dalle famiglie e sulla base di considerazioni di carattere psicopedagogico e didattico – possono avvalersi per tutti gli alunni con bisogni educativi speciali degli strumenti compensativi e delle misure dispensative previste dalle disposizioni attuative della Legge 170/2010 (Dm 5669/2011)».[21] Già questo rappresenta un palliativo, non certo una soluzione. Inoltre, nonostante nella categoria Bes abbiano voluto includere una vasta schiera di studenti in situazioni estremamente eterogenee, nel presentare gli strumenti di intervento non viene esplicitato per quali "alunni-Bes" essi siano da intendere: ritorna più volte l'espressione "tutti gli alunni Bes", indipendentemente dalla "difficoltà" che presentano. Un'omogeneizzazione paradossale per un approccio che afferma di voler tener conto delle differenze di ognuno. Sono compresi, infatti, gli alunni in situazione di disagio socio-culturale e «coloro che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana – per esempio alunni di origine straniera di recente

20 http://www.disabili.com/scuola-a-istruzione/articoli-scuola-istruzione/evoluzione-o-scomparsa-del-docente-di-sostegno-avviata-in-trentito-una-sperimentazione-che-fa-discutere

21 Miur, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Direttiva Ministeriale del 27.12.2012,* p. 3.

immigrazione e, in specie, coloro che sono entrati nel nostro sistema scolastico nell'ultimo anno»[22] per i quali «è parimenti possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative (ad esempio la dispensa dalla lettura ad alta voce e le attività ove la lettura è valutata, la scrittura veloce sotto dettatura, ecc.)».[23] Tralasciando il fatto che la letteratura glottodidattica non sostiene affatto l'incapacità degli studenti non madrelingua a leggere ad alta voce o scrivere sotto dettatura, e sorvolando sul fatto che la normativa prevedeva già la possibilità di avvalersi di programmazioni individualizzate per gli studenti non madrelingua, l'inserimento degli studenti migranti/di origine migrante nella categoria dei Bisogni educativi speciali, da cui si deduce che il parlare una lingua diversa dall'italiano è paragonabile all'avere difficoltà di apprendimento,[24] è di per sé piuttosto grave, tant'è che è fonte di inquietudini non solo fra gli insegnanti più legati ai movimenti antirazzisti, ma anche da parte di studiosi che non definiremmo certo estremisti.[25]

Nel dibattito attuale sui Bisogni educativi speciali si è dato largo spazio alle problematiche legate al sostegno, ma troppo poco, a mio avviso, all'ampliamento dell'etichettatura agli studenti non madrelingua e a quelli in situazione di disagio sociale. Credo sia necessario invece approfondire questo aspetto, poiché ci permette di ampliare lo sguardo sulle motivazioni e le finalità di questa etichetta-Bes.

La definizione inglese di Special educational needs non inglobava gli alunni non madrelingua, anzi specificava che «un

22 Miur, *Circolare Ministeriale N.8 del 06.03.2013*, p.3.

23 *Ivi.*

24 Nonostante nella CM 8/2013 si specifichi che le misure dispensative per tali studenti devono essere di natura transitoria, e nonostante la parziale rettifica contenuta nella Nota del 22 novembre 2013 di cui parleremo poi.

25 Cfr Goussot A., *Quale inclusione? Riflessioni critiche sui bisogni educativi speciali/Il dibattito sui Bes 8*, http://www.laletteraturaenoi.it/index.php/scuola_e_noi/163-quale-inclusione-riflessioni-critiche-sui-bisogni-educativi-speciali-il-dibattito-sui-bes-8.html

bambino o ragazzo non ha una difficoltà di apprendimento solamente perché la lingua madre è diversa da quella usata per istruirlo»,[26] dunque il suo avere lingua madre diversa da quella dominante non doveva determinare la sua inclusione automatica nella categoria. Neanche nel sistema scolastico statunitense, che viene spesso preso a modello dai legislatori nostrani, è previsto che gli studenti non madrelingua entrino a far parte automaticamente della categoria dei Bisogni educativi speciali. Anzi, il dibattito negli Stati Uniti riguarda proprio l'incapacità, da parte di insegnanti e operatori, di comprendere la differenza tra difficoltà di apprendimento/disturbi del linguaggio e peculiarità date dall'essere apprendenti di una seconda lingua, incapacità che determina una sovrarappresentazione degli studenti non madrelingua nei canali dell'educazione speciale.[27] Dunque, mentre negli Stati Uniti (che non sono certo un fulgido esempio di società "inclusiva") si dibatte intorno alla sproporzionata presenza degli studenti non madrelingua nell'educazione speciale (insieme non casualmente a afroamericani e *latinos*), in Italia una Direttiva li classifica *de facto* e *de iure* come studenti con Bisogni educativi speciali, ponendo fine al dibattito senza neanche aprirlo.

Vorrei fosse chiaro questo punto a mio avviso fondamentale: l'etichettatura automatica degli studenti non madrelingua come studenti con Bisogni educativi speciali è da combattere non solo perché non ha fondamenti pedagogici, didattici e linguistici, ma anche perché distrugge in partenza la possibilità di dare vita a una riflessione seria sulle modalità di partecipazione di questi studenti all'esperienza educativa nella scuola, ovvero sul loro diritto all'educazione, e sull'impreparazione degli operatori della scuola e dei servizi nel valutare le loro eventuali difficoltà e bisogni, che

26 Devecchi C., *Il dibattito internazionale sull'inclusione, la personalizzazione e i Bes*, *op. cit.* p. 21.

27 Codrington J., Fairchild H. H., *Special Education and the Mis-education of African American Children: A Call to Action*, The Association of Black Psychologist, 2012, www.abpsi.org

invece vengono qui assimilati *per default* a quelli di studenti con disabilità, difficoltà cognitive e disturbi di apprendimento.

Ora, il problema è che la successiva Nota ministeriale del 22 novembre 2013 (l'ultima sull'argomento almeno fino al momento in cui scrivo), propone precisazioni che hanno il tono della rettifica e che hanno spinto alcuni a pensare che il Miur sia rinsavito e abbia accettato il fallimento della logica "Bes per tutti". In tale Nota, infatti, il Miur si spertica in una serie di distinzioni terminologiche tra difficoltà e disturbo, e tra «ordinarie difficoltà di apprendimento, gravi difficoltà e disturbi di apprendimento», affermando che «la rilevazione di una mera *difficoltà* di apprendimento non dovrebbe indurre all'attivazione di un percorso specifico con la conseguente compilazione di un Piano didattico personalizzato» e che «non è compito della scuola certificare gli alunni con bisogni educativi speciali, ma individuare quelli per i quali è opportuna e necessaria l'adozione di particolari strategie didattiche»,[28] asserendo che comunque si tratta di sperimentazioni, dunque di iniziative che, nella scuola della cosiddetta "autonomia", non dovrebbero avere carattere di obbligatorietà.[29] La rettifica più rilevante riguarderebbe appunto gli studenti non madrelingua, i quali, secondo la nuova Nota:

> necessitano innanzitutto di interventi didattici relativi all'apprendimento della lingua e solo in via eccezionale della formalizzazione tramite un Piano didattico personalizzato. Si tratta soprattutto – ma non solo – di quegli alunni neoarrivati in Italia, ultratredicenni, provenienti da Paesi di lingua non latina […] ovvero ove siano chiamate in causa altre problematiche. Non deve tuttavia costituire elemento discriminante (o addirittura discriminatorio) la provenienza da un altro paese e la mancanza della cittadinanza italiana. Come detto, tali interventi dovrebbero avere comunque natura transitoria.30

28 Miur, *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/2014. Chiarimenti. Nota Ministeriale del 22.11.2013*. p. 3.

29 *Ibid.,* p. 2: «Nell'esercizio dell'autonomia didattica le istituzioni scolastiche […] possono adottare tutte le forme di flessibilità che ritengono opportune».

30 *Ibid.,* p. 3.

Queste parziali rettifiche inducono a pensare che gli estensori delle Direttive e Circolari precedenti fossero dei folli o degli incapaci, che si fosse trattato di una *boutade* all'italiana e che ora non serva più discutere di Bes ed etichettature. Ma pensare che azioni sistemiche come questa, che non nascono dalla follia ministeriale ma che si pongono in diretto collegamento con le indicazioni provenienti dall'Oms, vengano attuate casualmente e altrettanto casualmente cancellate è sicuramente ingenuo e pericoloso. Voglio dire che il sostrato politico-ideologico su cui tali azioni si basano non è minimamente messo in discussione; prova ne è che la rettifica, se così la vogliamo ancora chiamare, non esclude gli studenti non madrelingua dall'ambito dei Bisogni educativi speciali (né ovviamente mette in dubbio la categorizzazione stessa, come dovrebbe essere) ma si limita a dire che non sempre hanno bisogno di un Piano didattico personalizzato.

Dunque, a mio avviso, è necessario continuare a occuparsi di questa "questione Bes", perché senza dubbio rappresenta un tassello di un piano strutturale con cui dovremo, purtroppo, confrontarci.

Vi saranno altre occasioni per discutere della difficoltà a distinguere tra disturbi di apprendimento e peculiarità date dall'apprendere una lingua diversa dalla propria lingua madre, e della mancanza di dibattiti al riguardo in ambito italiano. Come abbiamo visto, la normativa sui Bes bypassa il problema, inserendo in automatico gli studenti non madrelingua nella categoria, parlando di non ben identificati «interventi didattici relativi all'apprendimento della lingua» e della possibilità «eccezionale» di poter disporre di un Piano didattico personalizzato.

Se mentre in relazione agli studenti disabili o con «disturbi di apprendimento» il rischio è che si voglia delegare ogni azione di supporto ai docenti curricolari, risparmiando così sulla figura dell'insegnante di sostegno (ovvero ancora più di quanto già avviene), per ciò che riguarda gli studenti non madrelingua che

necessitano di supporto linguistico[31] non c'è bisogno di parlare di rischio futuro né di sperimentazioni, perché si tratta di realtà già da tempo presenti: lo Stato non spende praticamente nulla per l'integrazione, l'inclusione o tutte le altre belle parole di cui si riempiono la bocca ministri e governanti vari per gli studenti non madrelingua. Il risparmio è già qui![32]

In Italia non esistono cattedre di insegnamento dell'italiano come L2 nelle scuole, non ci sono classi di concorso specifiche né graduatorie. Le scuole non dispongono di docenti che si dedichino esclusivamente o principalmente alla didattica dell'italiano L2 e non sono obbligate a fornire ai propri studenti non madrelingua supporto linguistico. Solo grazie ai Comuni o alle Province (attraverso i Piani di zona) o grazie a fondazioni private (che purtroppo continuano a supplire a mancanze non casuali del pubblico) alcuni istituti riescono, in alcuni territori, per un tempo spesso limitato, a organizzare attività di supporto linguistico. Gli unici fondi stanziati dal Miur per il supporto linguistico agli studenti non madrelingua rientrano nel progetto "Misure incentivanti per le aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro l'emarginazione scolastica", che prevede «azioni formative aggiuntive, destinate alle fasce di studenti particolarmente disagiati e svantaggiati», ovvero «progetti riferiti a tutte le fasce di studenti che presentano difficoltà a livello individuale, familiare e sociale: attenzione prioritaria agli studenti a rischio di dispersione e di abbandono per qualsivoglia ragione, ai nomadi, agli studenti malati in ospedale e/o a domicilio e agli studenti di recente immigrazione non italofoni».[33] Notiamo, innanzitutto,

31 Ricordo che l'apprendimento di una lingua seconda anche nelle sue finalità accademiche (cioè per leggere un testo complesso e comprenderlo, o per redigerlo, o per sostenere una discussione su argomenti concettualmente complessi) richiede fino a 7 anni di tempo in media.

32 Ovviamente nell'ottica capitalista il risparmio non è mai abbastanza, prova ne è il continuo tentativo di utilizzare risorse volontarie, vale a dire persone che lavorino gratis e gratis rappezzino le falle del sistema. Cfr. in merito http://www.lavoroculturale.org/italiano-migranti/

33 Miur, *Circolare Ministeriale N. 44 del 15.05.2012,* p. 6.

come si tratti di un progetto non *riservato* al supporto linguistico agli studenti non madrelingua, ma che *comprende anche* gli interventi a loro riferiti. Ma veniamo ai fondi: per l'anno scolastico 2012/13 questo progetto ha visto lo stanziamento di 53.195.060 euro complessivi a livello nazionale, da ripartire per ogni Regione e poi per ogni istituto. Per la regione Emilia Romagna, per esempio, i fondi disponibili per l'a.s. 2012/13 ammontavano a 2.403.267,40 euro, da dividere tra 475 istituzioni scolastiche (Ufficio scolastico regionale Emilia Romagna 2013). Sembrano somme ragguardevoli, ma se andiamo a controllare di quanto poteva disporre ogni singola scuola la cifra diventa risibile.[34] Ma c'è di più: queste "Misure incentivanti" non stabiliscono che tali attività di supporto linguistico debbano essere condotte da docenti preparati nella didattica della L2, quindi qualsiasi insegnante in servizio presso l'istituto (poiché questi fondi non possono finanziare corsi condotti da personale esterno) può proporsi per l'attivazione di corsi di L2, anche senza la formazione specifica necessaria! Recentemente ho letto che tutto questo astio da parte dei docenti di sostegno nei confronti della Direttiva-Bes rappresenterebbe semplicemente una difesa corporativa dei propri privilegi (mentre si tratta di difendere il proprio posto di lavoro e la propria professionalità). Lo stesso si potrebbe dire del mio discorso sulla necessità di riservare l'insegnamento della L2 a docenti opportunamente preparati: potrei stare difendendo gli interessi della mia categoria. Ma il punto è questo: ammesso e

34 Esempio concreto: una direzione didattica di Cesena (FC) ha ottenuto 4.627 euro. Suddividendo questa somma per l'importo orario pagato al docente per queste ore extracurricolari, cioè circa 35 euro (come da contrattazione nazionale) risultano 132 ore; dividendole per circa 6 mesi di scuola (eliminando le prime settimane, le ultime e i vari periodi festivi) otteniamo 5 ore e mezzo di "supporto" a settimana. Ma attenzione: questo istituto comprende 5 plessi dislocati in 5 diversi quartieri della città. Supponendo di suddividere equamente le ore, risulta che ogni plesso può disporre di poco più di un'ora a settimana da dedicare al "supporto extra" agli alunni. Pensare di poter contrastare «dispersione, abbandono, disagio, ritardo scolastico, scarse competenze, demotivazione» (cfr. Miur, *Circolare Ministeriale N. 44 del 15.05.2012,* p. 3) o anche solo fornire il supporto linguistico adeguato con un'ora alla settimana sembra un po' troppo ottimistico.

non concesso che la formazione si tramuti automaticamente in buone capacità didattiche (e sugli interessi quelli sì corporativi sulla formazione contenuti in queste Direttive-Bes tornerò più avanti), perché non si reputa necessario affidare l'educazione linguistica degli studenti non madrelingua a docenti (almeno) formati? Perché si richiede una formazione specifica per, che so, insegnare chimica o filosofia, e per insegnare italiano L2 no? Perché, nell'ambito della crociata governativa per la "lotta agli sprechi" e la "razionalizzazione delle risorse", paradossalmente non ci si chiede se non sia spreco affidare progetti a personale non preparato? Inoltre, perché alla necessità di supporto linguistico agli studenti non madrelingua si risponde con quattro soldi, stanziati anno per anno, non sicuri e comunque insufficienti, invece che con azioni di lungo periodo, basate su conoscenze teoriche approfondite e su pratiche didattiche studiate e sperimentate? Il punto è che, a fronte di proclami contro la dispersione e l'insuccesso scolastico, si continua di fatto a negare il diritto all'educazione linguistica degli studenti non madrelingua. E l'inserimento di questi studenti all'interno della categoria-Bes acquista allora un senso: continuare a non stanziare fondi per supportarli, continuare a non prevedere per loro insegnanti preparati *ad hoc* nella didattica della L2 e con esperienza sul campo, continuare a farli "prendere in carico" dagli insegnanti di classe. Infatti, uno dei commenti più frequenti da parte degli insegnanti rispetto alla necessità di adottare «una personalizzazione della didattica ed eventualmente misure compensative o dispensative, nella prospettiva di una presa in carico globale e inclusiva di tutti gli alunni»,[35] anche senza chiamare in causa tutte le riflessioni fin qui esposte, è "noi lo facciamo da sempre!" Da sempre gli studenti non madrelingua hanno dovuto fare affidamento solo sulla eventuale buona volontà (di formazione, di sperimentazione, di ricerca, di confronto) dei loro insegnanti di classe, dal momento che lo Stato, così preoccupato ora per la loro "inclusione", non

35 Miur, *Circolare Ministeriale N.8 del 06.03.2013,* p. 2.

ha mai provveduto a supportare in modo adeguato i loro diritti linguistici ed educativi. Dunque, la categorizzazione di questi studenti nell'ambito dei Bisogni educativi speciali non solo non è giustificata dal punto di vista glottodidattico e pedagogico, non solo è pericolosa poiché accomuna l'origine linguistica, culturale e sociale ai disturbi di apprendimento, ma soprattutto mira a proseguire le politiche di mancanza di un supporto costante e sistematizzato, dunque di fatto a continuare a escluderli dal diritto all'educazione scolastica.[36] Da nessuna parte, infatti, si parla di introdurre insegnanti formati che affianchino l'insegnante in classe o che coinvolgano gli studenti non madrelingua in corsi specifici di L2: solo si dà la possibilità di avvalersi di esperti che svolgano attività di consulenza agli insegnanti e che «offrano soluzioni rapide e concrete per determinate problematiche funzionali»,[37] neanche si trattasse di riparare un'auto. Si tratterebbe probabilmente di «figure reclutate e impiegate con un contratto ad hoc, su base accuratamente meritocratica e *in funzione del raggiungimento dei risultati* [sic]».[38] E comunque, sia la Direttiva che la Circolare si riferiscono esclusivamente a esperti in relazione a disabilità e disturbi evolutivi e di apprendimento (esperti che comunque dovrebbero supportare gli insegnanti, non gli studenti); gli insegnanti di italiano L2 non sono nemmeno citati. Dunque, se è vero che l'etichettatura ha almeno utilità solo se permette un supporto extra agli studenti etichettati, è evidente che qui l'utilità non c'è, dal momento che non sono previsti, piani educativi e belle parole a parte, supporti in più. Anzi, si aprono prospettive di "riorganizzazione" di chiara impronta aziendale tipica dell'approccio neoliberista (contratti ad hoc, meritocrazia, raggiungimento dei risultati…)

36 Per non parlare della mancanza del riconoscimento del diritto a ricevere un'istruzione nella propria lingua madre, elemento che negli Stati Uniti è entrato a far parte del dibattito sui diritti linguistici ma che in Italia sembra un discorso da fantascienza.

37 Miur, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Direttiva Ministeriale del 27.12.2012*, p. 5.

38 Ianes D., *op. cit.*, p. 4.

Invalsi e Bes: tanti piccoli passi verso la "riorganizzazione"

Abbiamo detto che l'etichettatura (che non condivido, sia chiaro) avrebbe un'utilità se prevedesse la concessione di fondi più consistenti per quelle scuole o quelle classi in cui vi è ampia presenza di studenti "etichettati". La Direttiva del 27/12/2012 e la Circolare 8/2013 non parlano di stanziamento di fondi supplementari. L'ultima Nota del 22/11/2013 sembra ventilare un eventuale supporto economico alle scuole nel momento in cui afferma che le rilevazioni contenute nel Piano annuale per l'inclusività, espressione orwelliana indicante un documento che il Gruppo di lavoro per l'inclusione presente in ogni scuola deve elaborare per «far emergere criticità e punti di forza, rilevando le tipologie dei diversi bisogni educativi speciali e le risorse impiegabili, l'insieme delle difficoltà e dei disturbi riscontrati», saranno utili per «orientare l'azione dell'Amministrazione a favore delle scuole che presentino particolari situazioni di complessità e difficoltà».[39]

In cosa si tramuti questo "orientare l'azione" non si sa; certo è che questo orientamento non indica nessun impegno finanziario certo e serio da parte dello Stato. Dai documenti della Fondazione Agnelli, che come vedremo sembra essere il neanche tanto occulto *educational policy maker*, leggiamo che si tratterà di attivare «un sistema virtuoso di politiche premiali a favore delle scuole che sapranno progettare e realizzare pratiche di integrazione più efficaci».[40] E le scuole come dovranno realizzare questa efficace integrazione? Risparmiando. Nell'ambito di questo "sistema virtuoso", infatti, «verranno premiate le scuole che sapranno utilizzare meglio le risorse umane e materiali presenti, "risparmiando" richieste di organico aggiuntivo (ex insegnanti di sostegno)»

39 Miur, *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/2014. Chiarimenti. Nota Ministeriale del 22.11.2013,* p. 3.

40 Fondazione Agnelli *et alii* in Ianes D., *Note a margine del rapporto 'Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte'* , cit., p. 6.

e utilizzando «le risorse finanziarie corrispondenti alla riduzione di organico […] in piena autonomia per varie esigenze».[41] Quindi, a quanto pare, la scuola che *non* richiederà organico di sostegno potrà utilizzare il corrispettivo risparmiato per «varie esigenze». Dunque, non solo sembra improbabile ipotizzare un aumento di fondi per i Bisogni educativi speciali, ma anzi viene da chiedersi cosa succederà a quelle scuole che *si ostineranno* a richiedere organico. Potremmo immaginare, e vedremo poi in base a quale esempi, che i fondi verrebbero loro diminuiti, magari azzerati.

Qui entra in gioco il coinvolgimento dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione (Invalsi).

Già, perché gli studenti etichettati come Bes non sono esentati dall'obbligo di prendere parte alle rilevazioni nazionali sugli apprendimenti tramite test standardizzati, o almeno non tutti. Infatti, la normativa prevede che il preside (nella sua nuova veste manageriale di "dirigente scolastico") possa stabilire se e come far partecipare alle prove standardizzate elaborate dall'Invalsi gli studenti «con disabilità intellettiva certificata» o altra disabilità grave ed eventualmente anche gli studenti con disturbi specifici di apprendimento, ma precisa che «gli allievi afferenti alla "area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale" (in base alla definizione della circolare Miur 8/2013) *non* sono dispensati dallo svolgimento ordinario delle prove Invalsi. Tali allievi devono svolgere regolarmente le prove senza alcuna variazione né dei tempi, né delle modalità di svolgimento delle stesse».[42] Che uno studente che durante uno o più anni scolastici ha potuto godere di tutta una mirabolante personalizzazione degli apprendimenti debba poi svolgere un test standardizzato uguale ai compagni è quantomeno bizzarro. Siamo di fronte all'ennesima prova della schizofrenia di un sistema che propone azioni contraddittorie? Forse. Ma pro-

41 *Ivi.*

42 Invalsi, *Nota sullo svolgimento delle prove Invalsi 2013-2013 per allievi con bisogni educativi speciali,* 2013, p. 6.

viamo a pensare che dietro a questa contraddittorietà non ci sia malattia ma un disegno sistemico.

I dati desunti dai test Invalsi vengono utilizzati, tramite la presunta valutazione degli apprendimenti degli studenti, per valutare le performance dei vari istituti, nell'ottica di accrescere la competitività delle scuole in un mercato in cui gli studenti e le loro famiglie sono visti come clienti e sulla base dell'idea che gli scarsi risultati in questi peraltro discutibili test non derivino da ineguaglianze strutturali, ma dal fallimento della responsabilità personale degli studenti stessi e/o dei loro insegnanti. Questa impostazione peraltro è perfettamente recepita dalla "ideologia Bes" poiché nell'ottica della "inclusione" sono gli insegnanti ad avere la responsabilità finale delle performance dei loro studenti. Ovviamente, in assenza di fondi, in classi sovraffollate e prive di figure di supporto (insegnante di sostegno, insegnante di L2…), il "grado di inclusività" di una scuola diviene più facilmente uno stigma che un fattore di attrazione per le famiglie-clienti, poiché io famiglia posso magari scegliere di non iscrivere mio figlio in una scuola così *troppo* inclusiva. È plausibile quindi pensare che queste scuole diventino esempi di segregazione più che di "inclusione". E diventa verosimile l'ipotesi che il connubio tra etichettatura-Bes e valutazione tramite test standardizzati non derivi da una patologia mentale del Ministero ma abbia una finalità precisa, ovvero nel lungo periodo creare scuole segregate, togliere fondi alle scuole meno "meritevoli" e performanti, che probabilmente saranno quelle con la più alta concentrazione di studenti economicamente, socialmente e culturalmente "svantaggiati", e risparmiare sugli stipendi degli insegnanti.

Sembra uno scenario apocalittico inverosimile. Può essere utile, dunque, utilizzare l'esempio statunitense, dove questo scenario fantascientifico è già realtà.

Nel 2001,[43] sotto il governo Bush jr., viene approvato negli

43 Le informazioni sul sistema educativo statunitense sono tratte, ove non specificato diversamente, da Bale J., Knopp S. (a cura di), *Education and Capitalism. Struggles for learning and liberation*, Haymarket Books, Chicago 2012, vedi in particolare il cap. 4.

Stati Uniti il *No Child Left Behind Act* che, con l'obiettivo dichiarato di migliorare la qualità dell'istruzione, prevedeva l'utilizzo di test standard per misurare l'efficacia e l'efficienza delle scuole, imponendo sanzioni a quelle che non raggiungevano determinati obiettivi. Esso si poneva in linea con l'idea, già promossa da Reagan (e che ritroviamo anche in Italia in tempi più recenti), che fosse necessario combattere contro la mediocrità delle scuole per un maggiore rigore, al fine di aumentare la competitività del Paese in ambito economico ma, a differenza del programma reaganiano, stabiliva la chiusura o "riorganizzazione" delle scuole con risultati fallimentari e l'espansione dell'educazione privata, che ha come elemento caratterizzante l'assunzione di docenti non sindacalizzati. Il *No Child Left Behind Act*, peraltro approvato da entrambi gli schieramenti del Senato statunitense, fu ben presto connotato in modo negativo, tanto da spingere Obama a promulgare nel 2009 il programma *Race To The Top*, che incontrò meno resistenze da parte dei sindacati e delle sinistre in quanto proveniente da un democratico, ma che in realtà rappresentava un'ulteriore accelerazione nell'agenda educativa neoliberista. Il programma *Race To The Top* stabiliva, infatti, che sarebbe stato più efficace, invece di stanziare fondi a un sistema che non funzionava (e qui ritroviamo la consueta mortificazione neoliberista del pubblico in quanto obsoleto, fonte di sprechi, eccetera), promuovere una sana competizione fra scuole per attrarre fondi federali (cioè del governo centrale). Competere implicava adottare un sistema che permettesse di valutare gli insegnanti in base ai punteggi ottenuti dagli studenti nei test. Gli Stati, inoltre, avevano più possibilità di ottenere fondi se aumentavano la presenza di *charter schools* (scuole finanziate da fondi pubblici ma governate da istituzioni al di fuori del sistema pubblico, incluse organizzazioni affaristiche, fondazioni e università) e se ottenevano l'accettazione supina delle riforme da parte dei sindacati. I vincitori dei fondi previsti da *Race To The Top* sono stati, in pratica, gli Stati che hanno implementato le politiche educative neoliberiste. Il *restyling* delle politiche educative già presenti nel *No*

Child Left Behind Act è proseguito nel 2010 con la promulgazione di *A Blueprint for Reform: The Reauthorization of the ESEA*, che vorrebbe spostare l'attenzione dal punire gli insuccessi al premiare i successi ma che in realtà peggiora le conseguenze per le scuole poco "performanti". Il *Blueprint*, infatti, prevede strategie di ristrutturazione per le scuole poco efficaci basate su *The Turnaround Challenge*, una guida pubblicata dalla Gates Foundation (ricordate la Fondazione Agnelli?): lo Stato riceve fondi per queste scuole solo se le trasforma (rimpiazzando il preside, aumentando la giornata scolastica e promuovendo la "flessibilità" del personale), le risana (rimpiazzando il preside e licenziando fino al 50 per cento dei docenti), le chiude per riaprirle come *charter schools* o le chiude definitivamente. Inoltre, per ottenere i fondi previsti da *Race To The Top*, i distretti scolastici devono accettare di utilizzare le *Value-Added Misures* (VAM), ovvero un sistema sviluppato in ambito produttivo industriale usato per misurare la qualità degli insegnanti attraverso la comparazione fra i punteggi ottenuti dagli studenti nei test a inizio e a fine anno scolastico.

Ritorna il discorso che facevamo sopra: si cerca di individuare nella qualità dell'insegnante l'unico fattore importante nel processo educativo, eliminando la riflessione sugli altri elementi che determinano gli apprendimenti degli studenti (situazione abitativa, fame, povertà), spingendo i docenti a finalizzare al test il loro insegnamento (il *teaching to the test*) e disincentivando l'insegnamento agli studenti "meno performanti", ovvero quelli provenienti dalle comunità svantaggiate, dalle minoranze linguistiche o dalle famiglie migranti. Da un lato, quindi, le scuole, per migliorare i punteggi, tendono a marginalizzare gli studenti con difficoltà e a voler reclutare solo un determinato tipo di studenti; dall'altro, in un'ottica di riduzione dei costi, si elimina il personale di supporto per gli studenti con "Bisogni educativi speciali" e altre necessità, ivi compresi i non madrelingua. Proprio come sta accadendo in Italia.

Cosa vediamo, dunque, per il momento in ambito italiano? Vediamo un'ideologia dell'inclusione a costo zero che non prevede supporto extra per gli studenti "speciali", anzi mira a risparmiare sull'organico, e che rimette la responsabilità del loro apprendimento agli insegnanti di classe, che hanno come unico strumento la riduzione del curriculum di questi studenti, con il rischio che ciò che essi studiano sia così "speciale" e limitato da diventare banale e inutile; vediamo il paradossale obbligo di molti "studenti-Bes" privi di supporto extra a essere sottoposti a test standardizzati, in cui è verosimile essi ottengano risultati fallimentari; vediamo questi test standardizzati utilizzati per valutare l'efficacia dei vari istituti e in cui probabilmente gli istituti più "inclusivi a costo zero" otterranno le performance peggiori; vediamo la continua enfasi sulla possibilità di scelta delle scuole da parte delle famiglie, possibilità che dipende comunque dall'opportunità di saper scegliere, ovvero da fattori sociali, linguistici e anche logistici (far fronte a costi di trasporto sempre più alti, per esempio), dunque economici, con il rischio concreto che le scuole "meno performanti" vengano percepite come di scarsa qualità, dunque accolgano sempre più solo studenti "meno performanti"; vediamo un sistema di test che lega i risultati degli studenti alle presunte capacità degli insegnanti, in un'ideologia della competizione che rende il miglioramento dell'esperienza educativa non più una questione pubblica, sociale, ma relazionata solo alle performance individuali degli studenti e dei loro docenti. Collegando questi elementi, appare verosimile predire come il passo successivo sarà quello di legare lo stanziamento di fondi alle scuole ai risultati ottenuti dai loro studenti nei test e gli stipendi degli insegnanti alle performance dei loro studenti. Con buona pace della "inclusione". Se anche volessimo supporre che inizialmente verrebbero dati incentivi alle scuole con maggiori situazioni di difficoltà, come sembra affermare la Nota ministeriale del 22/11/2013 (ma che i documenti della Fondazione Agnelli sembrano smentire), è ragionevole pensare che poi, sul modello statunitense, se queste scuole non ottengono miglioramenti, cosa quasi impossibile dal momento che gli apprendimenti de-

gli studenti dipendono molto di più da fattori interni agli studenti stessi e da fattori socioeconomici che dalle capacità dei loro insegnanti (e senza peraltro dimenticare che gli apprendimenti profondi non sono misurabili), possano essere punite, ovvero "riorganizzate" o chiuse.

Follow the money

Appare plausibile supporre dunque che anche la Circolare-Bes si collochi all'interno di un percorso di "riorganizzazione" dell'istruzione scolastica pubblica. Un percorso preciso ma lungo, portato avanti in piccoli passi che rendono difficile percepire il disegno completo anche da parte di chi la scuola la vive ogni giorno. Già chiedendosi a chi giova questa etichettatura-Bes, è chiaro che non ci guadagnano gli studenti con difficoltà, che non possono godere di supporti in più, e nemmeno i docenti, lasciati ancora più soli di fronte al compito gravoso di insegnare in situazioni di grandi complessità senza risorse umane e finanziarie supplementari.

Dicono che per capire come funzionano le cose è necessario seguire i soldi. Proviamoci.

Un elemento fondamentale delle politiche neoliberiste non è tanto il dominio del mercato sul ruolo dello Stato, quanto l'utilizzo di soldi pubblici per implementare politiche che beneficiano il mondo affaristico privato. Il capitale cerca investimenti proficui, cerca di accaparrarsi fondi pubblici; lo vediamo con l'ideologia delle grandi opere, ma anche il sistema educativo rappresenta un'ottima forma di investimento. Per restare nell'esempio degli Stati Uniti, le *charter schools* funzionano proprio come strumento per drenare fondi pubblici nelle mani di organismi privati che, essendo tutto tranne enti di beneficenza, hanno lo scopo di implementare i propri profitti: ecco perché, infatti, le *charter schools* statunitensi non sono più "performanti" di quelle pubbliche tradizionali (come evidenziava uno studio

statunitense del 2003 poi casualmente soppresso). Questo perché, ricevendo fondi in base al numero degli studenti iscritti come le scuole pubbliche tradizionali, ma mirando ad aumentare i profitti, non la qualità dell'esperienza educativa, le *charter schools* hanno aumentato il numero di studenti per classe; inoltre, utilizzano insegnanti più giovani perché non sindacalizzati, dunque meno esperti.[44] In Italia, per il momento, vediamo questo drenaggio nel continuo finanziamento pubblico alle scuole private in cui, come nelle *charter schools* statunitensi, gli studenti non ottengono risultati migliori rispetto agli studenti delle scuole pubbliche, o se li ottengono è a causa del loro background socioeconomico e delle risorse disponibili.[45]

Dunque la continua mortificazione delle scuole pubbliche, i continui sottofinanziamenti, i tagli e i tentativi di rendere l'insegnamento in classe impossibile sono finalizzati a far percepire come necessaria la "riorganizzazione" delle scuole pubbliche, il che rappresenterebbe una fonte di guadagno diretto per il mondo del business. Un po' come succede in ambito sanitario con la chiusura di reparti o interi ospedali pubblici, che costringe le persone a rivolgersi ai privati, che aumentano così i loro profitti.

Sappiamo che uno dei leitmotiv delle politiche economiche di austerità sono i tagli, che gravano sulle spalle delle persone costrette dall'eliminazione di servizi pubblici ad affidarsi a privati, ma anche sui lavoratori. Uno degli elementi fondamentali del sistema capitalistico neoliberista di cui l'austerity è emanazione,

44 Cfr. Bale J., Knopp S. (a cura di), *op. cit.*

45 OECD, *PISA in Focus 2011/7,* Centro nazionale PISA-Invalsi, 2011, p. 2: «Dopo aver tenuto conto del background socio-economico degli studenti che frequentano queste scuole [private], e dei relativi vantaggi materiali e di istruzione che ne derivano per le scuole, la piccola differenza che rimane tra gli studenti della scuola pubblica e privata è associata con livelli più elevati di autonomia sui curricoli e con risorse nelle scuole private. Infatti, PISA ha rilevato che quando alle scuole pubbliche sono dati livelli di autonomia simili alle scuole private, e quando le scuole pubbliche attraggono una popolazione studentesca simile a quella delle scuole private, il vantaggio di queste ultime non è più osservato in 12 dei 16 Paesi OCSE in cui si riscontrava questo vantaggio».

infatti, è l'erosione dei diritti dei lavoratori, l'abbassamento delle loro garanzie e del loro salario. In quest'ottica, i sindacati e i movimenti di lavoratori rappresentano ostacoli da eliminare. La finalità della valutazione degli insegnanti tramite i punteggi dei loro studenti è proprio quella di punire anche economicamente gli insegnanti che risultano "meno capaci" e rimpiazzarli con altri magari bravi, ma soprattutto più docili: l'American Federation of Teachers, per esempio, propone già contratti dove i docenti classificati come "inefficaci" si impegnano a migliorare entro un anno o vengono licenziati. Le *charter schools* utilizzano insegnanti non sindacalizzati e che percepiscono uno stipendio più basso. In Italia, questa erosione dei diritti degli insegnanti in quanto lavoratori si manifesta per esempio con il blocco degli scatti di anzianità, le continue riproposizioni dell'aumento di orario, il continuo utilizzo di insegnanti precari con garanzie contrattuali minori che permettono allo Stato di "risparmiare" (sono di dicembre 2013 le proteste dei precari per il mancato pagamento degli stipendi e delle ferie).[46]

È in questa direzione, inoltre, che vanno le aperture verso la chiamata diretta degli insegnanti da parte dei presidi nell'ambito della scuola "dell'autonomia"; e chi crede che il rischio sia di inserire nella scuola gli "amici degli amici" ha una visione parziale e ingenua della situazione, perché l'obiettivo è di potersi servire di insegnanti non sindacalizzati, docili, disciplinati al volere della dirigenza.

In effetti, riguardo ai Bes, i documenti della Fondazione Agnelli sostengono la necessità di costituire Centri risorse per l'integrazione (Cri), ognuno dei quali si configura come «nuova struttura autonoma dotata di personalità giuridica e autonomia amministrativa, a livello provinciale o subprovinciale […] diretto da un proprio dirigente responsabile [e che] dispone di personale tecnico e

46 In alcuni istituti gli stipendi sono stati pagati a sorteggio: http://www.tecnicadellascuola.it/index.php?id=45550&action=view . Le ferie di molti precari, invece, non vengono pagate proprio: http://www.lettera43.it/cronaca/precari-scuola-ferie-non-godute-niente-pagamento_43675116012.htm

amministrativo».[47] In base a quanto previsto, ognuno di questi Centri tra le altre cose «gestisce e coordina le risorse e le competenze destinate alle scuole per realizzare i processi di integrazione»[48] ed è da essi che dipenderanno gli insegnanti specialisti e anche gli attuali insegnanti di sostegno: «le modalità di impiego presso le istituzioni scolastiche, tanto degli insegnanti ad alta specializzazione quanto degli attuali insegnanti di sostegno e del personale Ata, avvengono su incarico del dirigente del Cri, in relazione a una valutazione che viene effettuata sulla base della programmazione delle istituzioni scolastiche, di una concertazione con i diversi soggetti coinvolti e delle risorse disponibili».[49] Nelle Direttive e Circolari sui Bes non si parla di Cri, ma di Centri territoriali per l'inclusione (Cti) a livello distrettuale e di Centri territoriali di supporto (Cts) a livello provinciale (Ianes peraltro scriveva che «ovviamente l'acronimo [Cri] andrà modificato»[50]) non si parla qui chiaramente di chiamata diretta da parte di Cti e Cts, ma che siano i primi passi di un'attribuzione diretta di incarichi da parte di organismi autonomi non sembra poi così fantasioso.

Anche la "valorizzazione" degli insegnanti migliori tramite un premio economico, in base alla pericolosa ideologia della "meritocrazia", dev'essere letta per quello che è: la punizione per i docenti che lavorano con studenti "svantaggiati", un'accentuazione della competizione fra insegnanti per due soldi, la morte della collaborazione didattica e soprattutto l'indebolimento della solidarietà sindacale. Questo accade già negli Usa, ed è interessante che in Italia venga propugnato in modo bipartisan dalle forze politiche (è presente in *La Buona Scuola*) e soprattutto dalla Fondazione Agnelli, che non a caso è in prima linea nel proporre l'inclusione, ovviamente a costo zero, e l'etichettatura-Bes.

È interessante leggere i documenti pubblicati dalla Fondazione Agnelli (che, ricordiamo, vede seduti in Consiglio d'Ammini-

47 Ianes D., *op. cit.*, p. 5.
48 *Ivi.*
49 *Ivi.*
50 *Ivi.*

strazione tra gli altri Sergio Chiamparino, Enrico Letta e Sergio Marchionne) poiché possiamo ritrovarvi le indicazioni su cui si sono basate praticamente tutte le riforme scolastiche degli ultimi anni, dunque è ragionevole leggervi una previsione della direzione che si vuole far assumere, passo dopo passo, all'istruzione pubblica italiana. Vi ritroviamo tutto quello di cui abbiamo parlato finora, in un utilizzo della lotta contro la dispersione scolastica e dell'inclusione quantomeno sospetto, che parrebbe mascherare strategie di "riorganizzazione" che vanno nelle direzioni fin qui delineate.[51]

Già nel 2010 scriveva Andrea Gavosto, direttore della Fondazione Agnelli, su «La Stampa»:

> Uno degli aspetti più importanti da valutare è, infatti, l'efficacia che le scuole, attraverso il lavoro di docenti e dirigenti, dimostrano innanzitutto nel migliorare gli apprendimenti dei propri studenti e, più in generale, nello svolgere gli altri compiti che le sono affidati: favorire il benessere dei ragazzi, includere soggetti più deboli, sviluppare le eccellenze, fornire le condizioni per una maggiore mobilità sociale. Capire quali sono le scuole che fanno meglio e quelle che fanno peggio (naturalmente, tenendo conto dei diversi contesti socioeconomici in cui ciascuna opera) serve non soltanto a sostenere queste ultime, ma anche a riconoscere la qualità professionale di chi lavora nelle prime. Serve, inoltre, come criterio *per cominciare a introdurre nella retribuzione e nelle carriere degli insegnanti, fino a oggi praticamente piatte e legate solo all'anzianità, elementi di premialità in funzione al merito* [corsivo mio]. E, infine, a vedere se e in quale misura i mutamenti di clima che ci si aspetta facciano seguito alla promessa di un congruo incentivo vadano effettivamente nella direzione di stimolare tutti gli insegnanti a migliorarsi.[52]

E più di recente, nel febbraio 2013, commentando i programmi sull'istruzione dei vari partiti: «Una ricetta più convincente è

51 Sulle ingerenze del padronato e delle lobbies industriali e finanziarie nell'ambito delle riforme dell'istruzione pubblica (ultima quella del governo Renzi) cfr. il mio *La "riforma della scuola" di Renzi? No, del mondo imprenditoriale*, http://contropiano.org/articoli/item/25282 .

52 Gavosto A., *È l'inizio di un rinnovamento necessario*, in «La Stampa» 19.11.2010, p. 15.

quella di singole scuole autonome nella gestione e nel reclutamento dei docenti, che rendano conto del loro operato attraverso un sistema di valutazione centralizzato e uguale per tutte».[53]

La Fondazione Agnelli è stata il motore, insieme a Caritas Italiana e Associazione TreeLLLe (un'associazione trasversale i cui soci fondatori sono personalità legate a Confindustria e all'ambiente di Comunione e Liberazione), del "ripensamento" delle strategie di integrazione degli alunni disabili nella scuola italiana. Furono proprio loro, nel rapporto *Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte* del 2011, ad affermare che il modello italiano di integrazione si è basato su buoni principi ma è stato "poco trasparente" e "poco intelligente" che «nella sua realizzazione il modello italiano è andato spesso incontro a fallimenti, a dispetto dell'impegno e del lavoro di tanti» e che è necessario offrire «alcune innovative raccomandazioni di policy che il gruppo di ricerca ha elaborato per superare i limiti ad oggi riscontrati e per dare luogo a un importante processo di rinnovamento dell'attuale modello»,[54] indicazioni che poi ritroviamo tali e quali nelle Direttive e Circolari sui Bes.

Ora, si potrebbe pensare che queste eminenti personalità legate alla grande imprenditoria privata siano sinceramente interessate al buon funzionamento della scuola pubblica ma, anche alla luce dell'esperienza statunitense, queste parole diventano inquietanti.

Non chiudono ancora scuole, per ora; ma ci sono tutte le avvisaglie per percepire la *longa manus* del privato in cerca di investimenti succulenti e un tentativo di erodere i diritti lavorativi degli insegnanti.

Sia i documenti della Fondazione Agnelli e dell'Associazione TreeLLLe, sia la Circolare-Bes che da essi deriva, sottolineano la necessità della formazione per i docenti in relazione

53 Gavosto A., *Sud, investimenti e giovani. Tre problemi rimasti senza risposta*, in «La Stampa» 24.02.2013, p. 7.

54 http://www.fga.it/interventi-e-analisi/tutti-gli-interventi/dettaglio/article/per-unintegrazione-di-qualita-degli-alunni-con-disabilita-nella-scuola-300.html#.Ur17OvTuKXH

ai Bisogni educativi speciali e in particolare «nel campo delle nuove tecnologie, che potranno essere impiegate anche in progetti per il recupero dello svantaggio linguistico e culturale ivi compresa l'attivazione di percorsi mirati».[55] Appaiono qui altri due soggetti che di sicuro non vedranno eroso alcun profitto grazie a questa "inclusione a costo zero": le università/agenzie di formazione e tutta una serie di multinazionali dell'*information technology*. I Centri territoriali di supporto previsti dalla Direttiva-Bes, infatti, dovranno occuparsi di informare «i docenti, gli alunni, gli studenti e i loro genitori delle risorse tecnologiche disponibili, sia gratuite sia commerciali. Per tale scopo, organizzano incontri di presentazione di nuovi ausili, ne danno notizia sul sito web oppure direttamente agli insegnanti o alle famiglie»,[56] in una sorta di attività di marketing, e «acquistano ausili [tecnologici] adeguati alle esigenze territoriali»,[57] per i quali ricevono fondi dal Miur, gli stessi fondi che vengono usati per acquistare orpelli tecnologici piuttosto che per pagare congruamente gli insegnanti. Inoltre, università e agenzie di formazione già stanno lanciando master e corsi vari sulla didattica a studenti con Bisogni educativi speciali, che saranno certo interessantissimi ma che vanno ad aggiungersi alle tante specializzazioni che non danno alcuna garanzia lavorativa, ribadendo peraltro lo spostamento dell'attenzione sull'aggiornamento continuo delle proprie "competenze" individuali piuttosto che sulla necessità di creare posti di lavoro remunerati in modo dignitoso, e che comunque gli insegnanti curricolari con "studenti-Bes" dovranno pagarsi di tasca propria.

Master, dispositivi tecnologici, ma anche manuali e pubblicazioni per «promuovere l'inclusione scolastica», per esempio quelli editi da Edizioni Erickson, che ha peraltro collaborato attivamente con Fondazione Agnelli e Associazione TreeLL-

55 Miur, *Circolare Ministeriale N.8 del 06.03.2013*, p. 7.

56 Miur, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Direttiva Ministeriale del 27.12.2012*, p. 5.

57. *Ibid.,* p. 6.

Le nell'elaborazione concettuale della categoria-Bes e nella promozione di quello che ho definito approccio inclusivo a costo zero.

Una categoria politica

Queste riflessioni dovrebbero aver chiarito che la categoria-Bes è solo in minima parte una categoria pedagogico-didattica: si tratta in larga misura di una categoria politica. Essa consente di scaricare ogni responsabilità sull'ambito individuale (responsabilità dei docenti, degli studenti, delle famiglie), oscurando le colpe di un sistema economico-politico che perpetua le ingiustizie economiche, sociali, culturali ed educative; permette infatti di evitare di esplorare i fattori sistemici che causano eventuali "svantaggi", comprese le caratteristiche del sistema scolastico stesso in quanto strumento di mantenimento e riproduzione di un assoggettamento utile all'economia capitalista del profitto per pochi e dello sfruttamento per molti. In questo, l'uso di questa categoria rientra in un progetto più ampio finalizzato a preservare la funzione della scuola come agente di competitività economica di un Paese,[58] mantenendo comunque la stratificazione sociale che permette al capitale di disporre di una forza-lavoro sempre più efficiente ma anche docile e sottomessa, e a minare l'unione degli insegnanti in quanto lavoratori, grazie alla strumentale ideologia del merito, aprendo a inquietanti "autonomie" nella gestione degli insegnanti stessi e delle risorse. È una categoria politica, infine, poiché le definizioni di "normalità" su cui queste etichettature vengono costruite e ricostruite si basano su categorie psico-economiche e psico-politiche, da sempre usate dai poteri per marginalizzare o per includere sfruttando, e attraverso la medicalizzazione dei comportamenti che perturba-

58 Cfr. http://www.fga.it/programmi/programma-education.html: «Una popolazione più istruita assicura al paese una produttività e una capacità di innovazione più elevate, dalle quali può derivare un posizionamento migliore nella concorrenza globale.»

no l'ordine (penso a tutti gli studenti con presunti problemi di comportamento, o ai migranti portatori di conoscenze o modalità di relazione altre e spesso sgradite) tenta di depoliticizzare rivendicazioni potenzialmente esplosive (quelle che stanno evidenziando i collettivi studenteschi nei cortei e nelle occupazioni, per esempio) che potrebbero ricomporre blocchi di classe e minare la pacificazione sociale che la scuola deve, nei propositi dei sistemi di potere, mantenere.[59]

Mentre ci dicono che il modello dell'Icf vuole integrare il vecchio modello medico con un modello sociale della disabilità che «vede la questione principalmente come un problema creato dalla società»,[60] con la categoria-Bes il sistema continua in realtà a trattare la "differenza" in riferimento all'individualità, in una prospettiva unicamente psicologica che astrae la persona dalla peculiarità di vivere in una dimensione socioculturale, storica e geografica precisa, rendendo le "difficoltà" aspetti di una patologia individuale, dunque non manifestazioni anche di problemi che affettano la società nel suo complesso. Nel contempo, trasforma gli insegnanti in assistenti sociali e in manager dell'educazione, costringendoli a fare diagnosi e migliorare la propria tecnica nella gestione della classe piuttosto che trasmettere contenuti, ma considerandoli comunque sempre risorse da ridurre e su cui risparmiare. La confezione di programmi adatti a ogni particolarismo, in un contesto in cui tutti sono "speciali", inoltre, crea opzioni parallele che non eliminano gerarchie o disuguaglianze, ma continuano ad alimentare la concorrenza e la competizione, su base però diseguale. Ma mentre le condizioni socioculturali entrano a far parte del vocabolario medico, le questioni socioeconomiche e politiche spariscono dalla riflessione, e questo si colloca perfettamente all'interno di un orientamento, quello dell'Icf, che patologizza problemi indipendentemente dalla loro eziologia.

59 Cfr. http://fga.teleservizi.it/la-fondazione/origine-e-scopi.html: «nella convinzione che la qualità del capitale umano sia, oggi più di ieri, fra i fattori principali del benessere economico, della *coesione sociale* e della realizzazione degli individui» (corsivo mio).

60 Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero*, Erickson, Trento 2006, p. 18.

Del resto, è innegabile che nelle scuole assistiamo a comportamenti per i quali può essere difficile trovare spiegazioni e di fronte a cui gli insegnanti non sanno come agire: aggressività, autoesclusione, violenza, fragilità o, prescindendo dalla veridicità delle diagnosi, difficoltà nella lettura, nella scrittura, nel calcolo e nella logica (comunque le uniche abilità socialmente avvalorate). Comportamenti e difficoltà che sono trattati come "problematicità", mentre possono configurarsi come *resistenze*, consapevoli o meno, alle modalità stesse della scuola, ai suoi contenuti, agli apprendimenti che essa legittima e agli altri che esclude, alle "classificazioni", alle "diagnosi" e alle pratiche che il sistema mette in moto proprio per rompere queste resistenze e per disattivare queste inquietanti estraneità, assicurando un'integrazione (o inclusione) non conflittuale nelle relazioni di autorità, proprietà, omologazione e flessibilità lavorativa su cui il sistema stesso si basa.[61]

Riguardo alla supposta valorizzazione delle differenze, la categoria-Bes assume la concezione che la diversità è sì una ricchezza, ma solo se non mette in dubbio determinati valori (quello del monolinguismo per esempio), parla di uguaglianza di opportunità mentre stabilisce che la cultura che tu migrante vivi in casa non serve a niente, anzi è fonte di difficoltà. Avvalora l'illusione che la scuola tecnicamente, burocraticamente e didatticamente perfetta possa essere un'oasi artificiale e che si situi in un limbo, esterno alle conflittualità del tempo, del luogo e delle relazioni in cui viviamo, assolvendo la scuola stessa e il sistema da ogni sospetto. In questo modo, si cerca di escludere dall'aula ogni discorso perturbatore e critico sull'ordine sociale e sul fine stesso della scuola. È tempo invece di ricordare che l'educazione non è neutra, né equidistante, che educare è un'azione politica (cosa che peraltro i vari ministri ed *educational policy makers* sanno bene) e che anche in ambito

61 Santamaria E., Gonzalez Placer F., (a cura di), *Contra el fundamentalismo escolar. reflexiones sobre educacion, escolarizacion y diversidad cultural*, Virus editorial, Barcelona 2003.

educativo «è assurdo mettere la responsabilità della liberazione delle persone […] nelle mani dell'oppressore, o credere che le leggi scritte da chi ha il potere beneficeranno chi il potere non ce l'ha» (trad. mia).[62]

Bibliografia e sitografia

Argentati L., *In direzione uguale e contraria. La gestione schizofrenica dell'integrazione scolastica*, in «Giornale Cobas», n. 51, 2013, p. 15.

Armstrong F., *Les politiques éducatives de l'inclusion: pratiques et contradictions*, Actes de l'université d'automne – Le système éducatif français et les élèves à besoins éducatifs particuliers, 2003, http://eduscol.education.fr/cid45897/les-politiques-educatives-de-l-inclusion%C2%A0-pratiques-et-contradictions.html

Bale J., Knopp S. (a cura di), *Education and Capitalism. Struggles for learning and liberation*, Haymarket Books, Chicago 2012.

Boyle C., *Labelling in Special Education: Where do the benefits lie?*, in (a cura di) Holliman A., *Educational Psychology: An international perspective*. Routledge, London 2013.

Canevaro A., *Le logiche del confine e del sentiero*, Erickson, Trento 2006.

Canevaro A., *Introduzione. La difficile identità della pedagogia speciale e della prospettiva inclusiva*, in (a cura di) Canevaro A., *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Erickson, Trento 2007, pp. 13-35.

Casanova R., *Des besoins éducatifs spéciaux à l'intégration à rebours*, in

62 Codrington J., Fairchild H. H., *Special Education and the Mis-education of African American Children: A Call to Action*, cit., p. 25, www.abpsi.org.

De l'enseignement spécialisé à l'intégration dans l'Ecole, in «Cahiers Pédagogiques», Dossier n.428, 2004, http://www.cahiers-pedagogiques.com/Des-besoins-educatifs-speciaux-a-l-integration-a-rebours

Codrington J., Fairchild H. H., *Special Education and the Mis-education of African American Children: A Call to Action*, The Association of Black Psychologist, 2012, www.abpsi.org

Devecchi C., *Il dibattito internazionale sull'inclusione, la personalizzazione e i Bes*, in «Materiali del Convegno 25 marzo 2013 Università Bocconi», Milano 2013, http://www.istruzione.lombardia.gov.it/materiali/bes-15mar13/de-vecchi.pdf

Fondazione Agnelli, Caritas, TreeLLLe, *Rapporto. Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte*, Edizioni Erikson, Milano 2011, http://www.fga.it/uploads/media/Gli_alunni_con_disabilita_nella_scuola_italiana_01.pdf

Gavosto A., *È l'inizio di un rinnovamento necessario*, in «La Stampa» 19.11.2010, p. 15.

Gavosto A., *Sud, investimenti e giovani. Tre problemi rimasti senza risposta*, in «La Stampa» 24.02.2013, p. 7.

Ianes D., *Note a margine del rapporto 'Gli alunni con disabilità nella scuola italiana: bilancio e proposte'* in «Difficoltà di apprendimento», vol. 17, n. 1, ottobre 2011, pp. 21-32, http://www.darioianes.it/articolo18.htm

Invalsi, *Nota sullo svolgimento delle prove Invalsi 2013-2013 per allievi con bisogni educativi speciali,* 2013.

Le Breton J., *Des élèves à besoins éducatifs particuliers?*, in «XYZep – Le Bulletin du Centre Alain Savary», n. 27, 2007, p.4.

Miur, *Circolare Ministeriale N. 44 del 15.05.2012*.

Miur, *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Direttiva Ministeriale del 27.12.2012*.

Miur, *Circolare Ministeriale N.8 del 06.03.2013*.

Miur, *Strumenti d'intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/2014. Chiarimenti. Nota Ministeriale del 22.11.2013*.

OECD, *PISA in Focus 2011/7,* Centro nazionale PISA-Invalsi, 2011, http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA%20in%20Focus%207%20(ITA).pdf

Ortu S., *La lunga marcia. Le tappe salienti del sostegno nella scuola italiana*, in «Giornale Cobas» n. 51, 2013, p. 14.

Santamaria E., Gonzalez Placer F., (a cura di), *Contra el fundamentalismo escolar. reflexiones sobre educacion, escolarizacion y diversidad cultural*, Virus editorial, Barcelona 2003.

Tabarelli S., Pisanu F., *Elementi generali di approfondimento sui Bes nel contesto italiano*, in «I Quaderni de La ricerca», Loescher Editore, Torino 2013.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia Romagna, *Aree a rischio, a forte processo immigratorio e contro l'emarginazione scolastica. Art. 9 del C.C.N.L. Anno scolastico 2012/13. Piano di riparto. http://nw2.istruzione-er.it/2013/04/18/art-9-c-c-n-l-20062009-ripartizione-dei-finanziamenti-fra-le-istituzioni-scolastiche-statali-dellemilia-romagna-acconto-e-saldo/*

http://doppiozero.com/rubriche/78/201104/lardesia-e-la-rete

Hanno contribuito

Marco Ambra (Caltanissetta, 1986) è redattore del blog *lavoroculturale.org*, per il quale cura il focus *Scuola e istruzione beni comuni*. Laureatosi in Filosofia a Siena con una tesi sul problema del nonsenso in Wittgenstein, ha conseguito nel 2013 l'abilitazione all'insegnamento della Storia e della Filosofia per le scuole secondarie di secondo grado. È autore di *Coscienza, autocoscienza e zombi. Su una figura-limite della filosofia moderna* (Stamen, 2014).

Sara Biscioni (Cesena, 1979) è insegnante di italiano L2 a bambini, ragazzi e adulti migranti in scuole pubbliche ed enti del territorio romagnolo. Dopo aver conseguito il diploma di Master Itals di 2° Livello in Progettazione Avanzata dell'Insegnamento della Lingua e Cultura Italiana a Stranieri presso l'Università Ca' Foscari di Venezia, conduce per lo Sportello Intercultura del Comune di Cesena corsi di formazione per insegnanti sulla didattica dell'italiano L2. Si occupa di didattica della L2 e diritti educativi dei giovani migranti/di origine migrante. Ha pubblicato nel «Bollettino Itals» del novembre 2012 il saggio *Gli esiti scolastici delle "seconde generazioni" nella scuola superiore: riflessioni e proposte*.

Roberto Casati (Milano, 1961) è filosofo e direttore di ricerca del Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) all'Institut Nicod, Ecole Normale Supérieure di Parigi. Collabora regolarmente all'inserto culturale del «Sole 24 Ore». Ha scritto diversi libri sulla filosofia della scienza e l'insegnamento della filosofia, tra i quali *Il caso Wassermann e altri incidenti metafisici* (Laterza, 2006) e *Prima lezione di filosofia* (Laterza, 2010). Il suo penultimo libro *Contro il colonialismo digitale: istruzioni per continuare a leggere* (Laterza, 2013) affronta la questione degli effetti dell'introduzione delle tecnologie digitali nel design dell'apprendimento scolastico.

Roberto Ciccarelli (Bari, 1973), filosofo, blogger e giornalista, scrive per «il manifesto». Le sue ultime pubblicazioni sono *Il Quinto Stato: perché il lavoro indipendente è il nostro fututro* (con G. Allegri, 2013), *La furia dei cervelli* (con G. Allegri, 2011), *2035. Fuga dal precariato* (2011), e *Immanenza. Filosofia, diritto e politica della vita dal XIX al XX secolo* (2009). È redattore del blog *furiacervelli.blogspot.it*.

Girolamo De Michele (Taranto, 1961), filosofo, romanziere, saggista, vive a Ferrara, dove ha insegnato nei licei della città. Ha pubblicato per Einaudi i romanzi *Tre uomini paradossali* (2004), *Scirocco* (2005), *La visione del cieco* (2008), e per Edizioni Ambiente *Con la faccia di cera* (2008). Ha anche scritto diverse opere di filosofia e storia delle idee, tra cui *Gilles Deleuze. Una piccola officina di concetti* (1998), *Felicità e storia* (2001) e, insieme a U. Eco, *Storia della bellezza* (Bompiani, 2004). È redattore di *carmillaonline*. Il suo ultimo libro sulla scuola è *La scuola è di tutti. Ripensarla, costruirla, difenderla* (minimum fax, 2010).

Tullio De Mauro (Torre Annunziata, 1932), storico della Lingua italiana e ordinario di Linguistica generale all'Università di Roma La Sapienza, è stato ministro della Pubblica Istruzione dal 2000 al 2001. Fra la sua sterminata bibliografia *Storia linguistica dell'Italia unita* (Laterza, 1963), *Minima scholaria* (Laterza, 2001), *La cultura degli italiani* (a cura di F. Erbani, Laterza 2004), *La lingua batte dove il dente duole* (con A. Camilleri, Laterza 2013).

Alessandro Lattanzi (Montevarchi, 1974) ha studiato filosofia a Bologna e ad Aberdeen (UK), ha conseguito il dottorato presso l'Università di Siena discutendo una tesi su Shaftesbury. Lavora come insegnante di scuola primaria e dal 2011 insegna presso la sezione italiana della Scuola Europea di Monaco, dove coordina il progetto *L'appetito vien leggendo*: un laboratorio dedicato alla sperimentazione della settimana della lettura a scuola.

Enrico Manera (Torino, 1973), dottore di ricerca in Filosofia teoretica, morale ed ermeneutica presso l'Università di Torino, ha una specializzazione in Scienze della cultura presso la Sas Fondazione San Carlo di Modena. Insegnante di filosofia e storia in un liceo torinese, è attualmente distaccato presso l'Istituto piemontese per la storia della Resistenza e della società contemporanea G. Agosti di Torino dove si occupa di didattica e politiche della memoria. I suoi libri più recenti sono (con M. Belpoliti) *Furio Jesi. Riga 31*, (Marcos y Marcos, 2010) e *Furio Jesi. Mito, violenza, memoria* (Carocci, 2012).

Salvatore Marco Ponzio (Policoro, 1985), studioso di Storia della filosofia antica, si occupa di didattica della Filosofia per le scuole secondarie di secondo grado. Laureato all'Università di Siena in Filosofia con una tesi sul ruolo del Demiurgo nel dialogo platonico *Timeo*, ha conseguito nel 2013 l'abilitazione per l'insegnamento della Storia e della Filosofia per le scuole secondarie di secondo grado. È autore di *Cosmo e Demiurgo. Sulla metafora artigianale nel* Timeo *di Platone* (La Medusa Editrice, 2014) e di *Vedere la cecità. Considerazioni sulla figura del cieco fra antico e moderno* (Stamen, 2015).

Luca Serianni (Roma, 1947) è professore ordinario di Storia della lingua italiana all'Università di Roma La Sapienza. Direttore delle riviste «Studi linguistici italiani» e «Studi di lessicografia italiana», si è occupato di vari argomenti di storia linguistica italiana antica e moderna, con particolare attenzione al linguaggio letterario dal Trecento all'Ottocento. Il suo ultimo libro sul tema, *L'ora d'italiano. Scuola e materie umanistiche* (Laterza, 2010), nasce dall'attività di consulente per il Miur e l'Invalsi.