

Saper fare una mappa: è solo questo che conta?

Le metodologie informatiche stanno prendendo il controllo della didattica a danno dei contenuti e dei saperi.

La nostra sta diventando una scuola virtuale.

Il potere ammaliante delle tecnologie

Uno dei principali leit motiv delle nuove pedagogie, che fanno dell'informatica, della multimedialità, della telematica l'asse portante del loro discorso, consiste nell'affermare che gli studenti debbano essere "coinvolti" dalle tecnologie informatiche. D'altra parte, come si chiede Clifford Stoll, "è compito della scuola garantire ulteriore tempo davanti agli schermi a studenti che già passano tre o quattro ore al giorno davanti al televisore?".¹

In realtà, il compito dell'insegnante è quello di favorire l'indipendenza intellettuale dei propri studenti, non di suggestionarli grazie a qualche mirabolante tecnologia.

La questione "suggerimento/indipendenza" nelle pratiche di insegnamento è una questione centrale. Un insegnante che dice ai suoi allievi: "Ragazzi, oggi affronteremo un problema fantastico di geometria analitica e vedremo

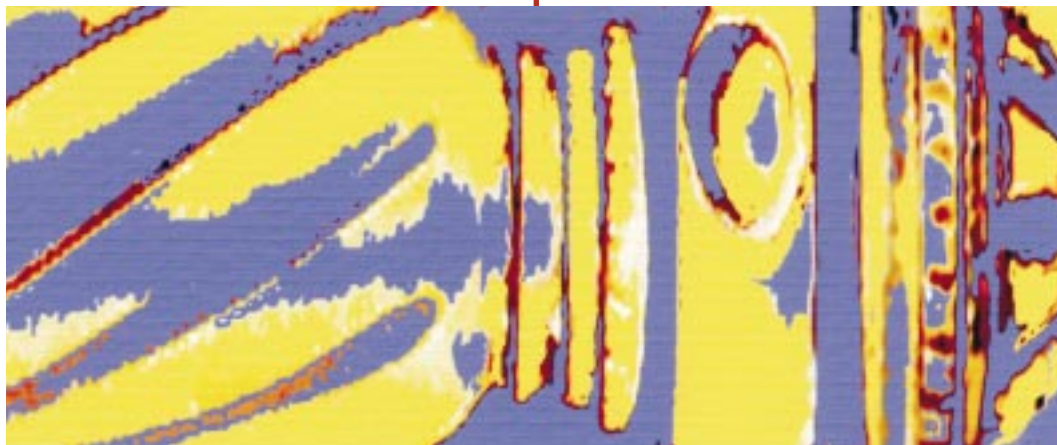
con quale eleganza si trova la soluzione; è davvero entusiasmante percorrere i passaggi che vi mostrerò", è un insegnante che suggestiona. Chi lo può negare? E, tuttavia, si tratta di una suggestione che nasce dalla passione intellettuale del docente nei confronti della sua materia e, in particolare, dello specifico problema. Con quella frase l'insegnante porta in classe se stesso, non solo un problema scientifico. Ed è molto diverso dal trincerarsi dietro il potere "ammaliante" delle tecnologie. Possiamo dire che l'insegnante deve essere seducente ma non seduttivo, indipendente e non paternalista, ed è bene che si mostri per ciò che è realmente, senza timori.

Voglio chiarire con qualche esempio questo concetto.

Una professoressa di scuola superiore era stata convinta dal preside a partecipare alla realizzazione di un convegno internazionale, tecnologicamente avanzato, con i suoi allievi. Ciò rientrava nelle finalità professionali dell'indirizzo di studi della scuola e avrebbe aumentato il prestigio dell'istituto. L'insegnante, sedotta da prospettive di "successo" pedagogi-

Alberto Pian

Alberto Pian è insegnante e autore di opere didattiche e pedagogiche.



co, sentendosi inglobata nel progetto del suo dirigente scolastico presentato come progetto di istituto (il POF), aveva accettato. Precisa come al solito (la scelta del preside non era stata casuale), aveva cominciato a pianificare il lavoro mesi prima, aveva preso accordi con le autorità e aveva, a sua volta e con gli stessi argomenti del suo “manager”, cercato di coinvolgere gli allievi.

Il risultato è stato fallimentare. Molti allievi si sono persi per strada. Altri, presi da compassione per l'insegnante, hanno cercato di concludere in qualche modo, altri ancora sono andati avanti perché effettivamente interessati. Quando è arrivato il momento decisivo, non c'erano allestimenti multimediali sufficienti o sufficientemente compiuti, alcuni si sono rivelati inutilizzabili; solo qualche ragazzo ha aiutato l'insegnante a montare le strutture; le autorità, a questo punto non più sollecitate, non si sono degnate di apprezzare il lavoro fatto (comunque di grande entità).

La suggestione, che non aveva risparmiato l'insegnante, ha operato fino a un certo punto sugli allievi: un sano disinteresse ha aiutato molti di loro a evitare lo stress. Se l'insegnante avesse avuto l'occasione di riflettere, avrebbe anche capito che cosa stava avvenendo. Ma non si può riflettere quando si è condizionati in modo ormai permanente da pedagogie e da pratiche suggestive e paternalistiche che non fanno alcuna distinzione fra il ruolo dell'insegnante e quello dell'allievo, che minano alla radice ogni espressione indipendente di ciascun soggetto, che si basano sul senso di colpa, sull'inglobamento nel “progetto di istituto” e quindi impediscono all'insegnante di vedere la qualità della relazione che sta costruendo in classe, che si basano sulla “produzione” di qualcosa di “visibile” e da “mostrare”, ottenuta con tecniche informatiche e multimediali. Non sempre la cultura è “visibile” e “rappresentabile”.



“

Un altro esempio. Qualche tempo fa mi è capitato, nel corso di un convegno sulla multimedialità a scuola, di assistere alla presentazione di un lavoro didattico realizzato da un insegnante di italiano e dai suoi allievi, che hanno trascorso un anno per preparare un ipertesto su un argomento specifico del programma di letteratura. E tutto il resto? Voglio dire, tutte le altre conoscenze prescritte dai programmi? Non avevano alcuna importanza, sono state sacrificate, in virtù delle nuove pedagogie, al raggiungimento dei cosiddetti obiettivi “metacognitivi”. Cioè “saper fare” qualcosa, “sapersi interrogare” su qualcosa d'altro, raggiungere delle “abilità”, delle “competenze” e via discorrendo. Insomma fumo pedagogico.

Ho dimostrato altrove² che non esistono capacità senza conoscenze, sviluppo intellettuale senza studio, capacità critiche senza sforzo su qualche testo scolastico. L'in-

segnante era sedotto dalle nuove tecnologie e dalle fantasmagoriche teorie pedagogiche che le accompagnano. Ha coinvolto gli allievi nel “suo” progetto e questi hanno perso un anno di scuola.

La scuola nuova

Quello che si vuole con l'autonomia” spiega Berlinguer “è che i docenti e i ragazzi siano chiamati a gestire la scuola, si rimbocchino le maniche, adottino decisioni, trovino il modo di comporre i conflitti facendo emergere i valori condivisi, esercitando la propria continua responsabilità non delegata e superando la cultura della dipendenza.”³ Quello dei valori “condivisi” è il leit motiv di una “pedagogia” intrisa di moralismo “buonista” e paternalista fino al midollo. Il giovane viene collocato sotto la tutela dall'adulto, è chiamato a stabilire una visione comune, ad assumerne i valori.

In effetti, bisogna allenare i giovani a questi comportamenti: “far partecipare gli studenti alla vita della scuola, favorire le loro associazioni, affidare loro compiti (parziali) anche di gestione degli spazi, di attività extracurricolari, oltre a coinvolgerli nel curriculum e nell'elaborazione del progetto scolastico generale.”⁴

Secondo questa ottica, la scuola deve prendere per mano l'allievo, interpretarne le attitudini e quindi predisporre i percorsi più idonei. L'allievo non dovrà fare nulla, implicato dall'adulto in questo “gioco”; dovrà rispettare le regole, che per altro avrà lui stesso contribuito a definire; dovrà “confrontarsi” senza entrare in conflitto, perché la scuola è anche “sua”; dovrà lasciarsi andare a questa guida che lo prenderà per mano e lo porterà sul sentiero dello sviluppo della sua personalità e, se lungo questa



strada avrà qualche tentennamento, patirà qualche difficoltà, non dovrà temere alcunché, perché ci saranno tutti gli strumenti per il suo “recupero”.

“La didattica orientante aiuta a trasformare le nozioni in sapere, stabilisce un primo contatto tra conoscenze e competenze. E se la propria attitudine è più verso il pratico che il teorico, non sarà un insuccesso, perché non esisteranno percorsi di serie A o di serie B e tutti gli itinerari formativi avranno pari dignità”.⁵

Questa pedagogia dell’“orientamento” riporta alla concezione delle vocazioni “naturalistiche”.

Bisogna “tirar fuori” dal bambino la sua “vocazione”, la sua vera natura per aiutarlo a seguirla. Grazie a una serie di indizi ricavati dall’ingegneria della didattica (test, prove strutturate, prove di ingresso ecc.), l’insegnante stabilisce una specie di “profilo” dell’allievo e quindi può aiutarlo a conoscersi perché l’insegnante è giunto a conoscerlo prima dell’allievo stesso.

Ora, chiediamoci: per quale motivo un allievo non dovrebbe avere il diritto di “sbagliare” indirizzo di studi? Agli studenti occorre dire le cose come stanno: per il mo-

mento in Italia il vertice più alto del corso di studi non universitario è il liceo classico, mentre il gradino più basso è rappresentato dagli istituti professionali. All’interno di questa gerarchia ci sono delle differenze anche tra i diversi indirizzi.

“Che cosa vuoi fare?” “Vuoi tentare la scalata?” “Te la senti?” “Sai cosa vuol dire questo?” “Ne sei cosciente?” “Te ne assumi le responsabilità?” Questi sono discorsi tra persone libere e indipendenti.

E se il ragazzo sbaglia? Pazienza, “ripeterà” qualche anno, cambierà scuola, ci ragionerà. La scuola (si spera) gli fornirà gli strumenti per aiutarlo a compiere la sua scelta. Eppure oggi il principale obiettivo della pedagogia è di camuffare le statistiche. Siccome combatte contro la “dispersione” scolastica, deve far quadrare i conti: nessun allievo deve figurare come “disperso”. Per ingannare la statistica moltiplica i “percorsi” personali, allarga le “opportunità”, intensifica le combinazioni affinché lo studente si crei un proprio “itinerario” usando i sistemi dei crediti e dei debiti.

Non esiste più l’insuccesso scolastico, ma la scuola è ancora più subdolamente selettiva. Da un lato, ha cancellato termini come “insuccesso”, ha liquidato prospettive come “accedere ai gradini più alti”, ha radiato

principi come “realizzare la propria indipendenza”; dall’altro condanna tutta la società a un gigantesco abbassamento culturale: non c’è più “meglio” o “peggio”, ma solo percorsi personali, “adeguati” a ciascuno.

Le nuove teorie pedagogiche

Un’altra caratteristica delle nuove pedagogie, come quelle gardneriane, è che per loro la storia della pedagogia non esiste, non è mai esistita. Si riparte sempre da zero.

Tuttavia una scuola nella quale i bambini imparano anche “facendo”, e non solo stando chini sui libri, fa parte del patrimonio culturale della Storia della scuola, della pedagogia del Novecento e della “scuola attiva” in particolare. La Santa Inquisizione delle nuove pedagogie ha messo all’indice nomi come Dewey, Freinet, Paulo Freire, Cousinet e molti altri. Il dibattito da loro innescato è fuori scena. Perché? Perché non riconoscere serenamente quali sono i padri spirituali di molte delle idee “moderne”? A mio parere, perché il dibattito pedagogico è sempre stato interno alla scuola e ha sempre mirato a offrire degli strumenti agli insegnanti, mentre oggi il suo obiettivo è di liquidare la scuola e la professione docente. Quando la pedagogia era un fertile terreno di discussione, essa nasceva dalle esperienze dirette degli insegnanti, non mirava a dimostrare alcunché, ma cercava di analizzare delle pratiche didattiche che i pedagoghi stessi sperimentavano, spinti da una continua tensione verso la ricerca, per far “meglio” il proprio lavoro.

Freinet era un maestro di campagna, eppure ha portato la tipografia a scuola e ha scritto riflessioni attualissime sulla pubblicazione dei materiali didattici degli allievi, ma nessun teorico della “pedagogia Internet” si richiama al dibattito suscitato da Freinet, anche se non dice nulla di veramente nuovo che non sia già stato detto ed esaminato dai suoi predecessori.

Così, le psicopedagogie americane, orientate verso la tecnologia e Internet, esprimo-

no oggi un livello culturale estremamente basso e povero, a un punto tale da essere davvero disarmante.

Alla Key School dell'Indiana, una scuola che applica il metodo delle intelligenze multiple di Gardner, si lavora per progetti. I ragazzi sono divisi in gruppi e ogni gruppo realizza un progetto. Un anno, un progetto. Poi si farà una mostra e gli scolari potranno "esaminare i progetti di tutti gli altri".⁶ Ma non è certamente osservando un progetto in una esposizione che si impara qualcosa. Alla fine, che cosa imparano i bambini?

Naturalmente non siamo contrari a un'educazione basata anche sul "fare" e nemmeno a realizzare dei progetti, ma la domanda è: come si combina tutto questo con l'insegnamento?

Perché, poi, proprio il computer? Perché ambisce al ruolo di pilastro stesso di tutte le tecnologie e di tutti gli strumenti, essenzialmente perché li incorpora tutti. Così, il punto focale non è più "cosa" viene elaborato, ma il "metodo". Illustri pedagoghi spiegano che le tecnologie informatiche, veicolo di tutti gli strumenti, devono essere utilizzate nelle scuole per promuovere il discorso sul "metodo". Tutto deve diventare "modo" e "meta".

Modo: la tecnologia pretende di insegnare ai docenti il "modo" di insegnare e agli allievi il "modo" di apprendere. Questa alleanza tra computer e "scienze cognitive" impone la sua visione esclusiva della mente e quindi della scuola, della comunicazione, di ogni cosa umana sia un processo (cioè in qualche modo computabile) e sia "sociale" (cioè in qualche modo oggetto di comunicazione).

Meta: perché il discorso è sempre altrove, sempre al di là, sempre più distante, im-

materiale, irraggiungibile. Il discorso diventa pura speculazione su "come conosciamo le conoscenze", su "come conosciamo i processi che ci fanno conoscere le conoscenze" e così via, sempre più distanti, metafisici, eteri.

Il potere delle metodologie cresce a dismisura: le metodologie "risvegliano" i processi cognitivi in modo totalmente slegato e indipendente dai contenuti stessi. Gli ipertesti sono diventati la sede naturale degli obiettivi metacognitivi. Attraverso i deliri della nomenclatura pedagogica, possiamo capire di quale natura sia l'imbroglio ipertestuale delle cosiddette metaconoscenze:

"In linea teorica le finalità didattiche più forti ed accettabili – dell'ipertesto – possono essere individuate in particolare in questi ambiti:

- sviluppo delle abilità espressive creative;
- sviluppo delle capacità di riflessione poliprospectiva: confronto di identità, di commenti;
- sviluppo di capacità di riflessione 'meta':

metasemantiche, metacomunicative, metacognitive;

- sviluppo di abilità progettuali complesse: imparare a organizzare, a 'fare un progetto'.⁷

Nella sostanza tutto si riduce a questo: non ha più alcuna importanza studiare la biologia molecolare, oppure il triumvirato di Cesare o le regole sintattiche della lingua, ciò che conta è sempre "altrove". L'insegnante deve stare attento a questo "altrove", al risveglio di capacità "meta", che sono sempre al di là dei contenuti reali e concreti. "Mariolino, hai creato una mappa concettuale sulla cellula?" È solo questo il punto. Si è trascorso un anno scolastico a costruire un ipertesto sull'Impero Romano? È questo che conta. Preme solo la capacità di creare reticoli di conoscenze, possibilmente in gruppo, possibilmente a distanza, possibilmente in rete.

"La strategia collaborativa è la strategia principe degli utilizzi della telematica nella didattica. Noi vediamo la telematica spesso come potente strumento per la diffusione di informazione, ma dal punto di vista didattico le strategie di apprendimento collaborativo sono quelle più interessanti, che finora hanno dato dei risultati ottimali"⁸ ci spiegano i tecnopedagoghi del CNR di Genova. Così il computer non è un mezzo, ma un ambiente di apprendimento,⁹ diventa esso stesso scopo e finalità che ci impone le sue condizioni didattiche: con il computer è obbligatorio apprendere in "collaborazione". Una collaborazione virtuale, senza partecipanti reali, in carne e ossa, filtrata attraverso la telematica, una comunicazione tra bit, non una classe di persone, non "compagni" di classe, insegnanti, bidelli.

In campo pedagogico e didattico oggi molti chiamano



sperimentazioni e ricerche cose raffazzonate, prive di gruppi di controllo, di comitati scientifici, di studiosi che avanzino ipotesi diverse da quelle sperimentate, di obiettivi chiari. Non c'è nulla di realmente scientifico e di solido in tutto ciò. Ogni volta che un insegnante realizza un ipertesto, ogni qualvolta una classe si occupa di una ricerca tematica, durante la quale un gruppo elabora forme imprecise di apprendimento cooperativo a distanza o qualche altro *learning*, c'è sempre qualcuno pronto a parlare di sperimentazione e anche a formulare nuove teorie pedagogiche. Il business dei "beni immateriali" e lo sviluppo commerciale di Internet hanno una tale sete di prodotti didattici realizzati con le nuove tecnologie informatiche che ogni esperienza viene subito premiata e presa a modello, mentre le voci critiche sono accusate di respingere l'innovazione.

Dubbi sulla realtà virtuale

Che cosa resta dopo questa piccola opera di distruzione del "reale" e di glorificazione del "virtuale" e della sua spettacolarità? Solo dubbi: "Qualcuno sostiene che si rischia una grave superficialità: certo, è vero, il rischio esiste. C'è il pericolo di sapere tutto di niente e niente di



tutto come mi disse una volta, severamente, un monaco del Monte Athos".¹⁰ Certo, i saggi sono saggi perché sanno guardare con distacco le cose, non ne sono sedotti e attraverso la loro indipendenza coltivano il proprio senso critico. Gli sprovveduti sono invece inglobati, coinvolti, sedotti dalla realtà o, peggio, dalle sue mistificazioni virtuali.

Il problema rimane: non c'è forse bisogno

di giovani svegli e intraprendenti, disponibili a lottare, a farsi delle idee e a difenderle e, certamente, che sappiano anche manovrare le tecnologie (ma quello, in genere, lo fanno già benissimo)? Dunque, non è forse venuto il momento di studiare il mondo nel quale viviamo per cambiarlo davvero? Non c'è dunque bisogno di una scuola che istruisca? E quindi di persone libere, indipendenti, critiche?

Note
1. C. Stoll, *Hi-Tech eretic*, Clifford Stoll, 1999; trad. it. A. Antonini, *Confessioni di un eretico hi-tech. Perché i computer nelle scuole non servono e altre considerazioni sulle nuove tecnologie*, Milano, Garzanti, 2001.

2. A. Pian, *L'ora di Internet. Manuale critico di pedagogia informatica*, Firenze, La Nuova Italia, 2000.

3. L. Berlinguer con M. Panara, *La scuola nuova*, prefazione di T. De Mauro, Roma-Bari, Laterza, 2001, p. 52.

4. L. Berlinguer con M. Panara, *La scuola nuova*, prefazione di T. De Mauro, Roma-Bari, Laterza, 2001, p. 29.

5. L. Berlinguer con M. Panara, *La scuola nuova*, prefazione di T. De Mauro, Roma-Bari, Laterza, 2001, p. 13

6. H. Gardner, *The unschooled mind how children think and how schools should teach*, HaperCollins Publishers, 1991, trad. it. R. Rini, *Educare al comprendere*, Milano, Feltrinelli, 2001, p. 226.

7. A. Calvani e M. Rotta, *Progettare multimedia, linee guida per insegnare con gli ipertesti*, Garamond, Roma, 2000, in: www.garamond.it/catalogo/libri/progettare/progettarecap2.htm.

8. G. Trentin, intervista, nel sito di Mediamente: www.mediamente.rai.it.

9. L'idea del computer come ambiente di apprendimento è di Roberto Maragliano, cfr. R. Maragliano, *Manuale di didattica multimediale*, Bari, Laterza, 1996-1999.

10. C. Infante, *Imparare giocando*, Torino, Bollati-Boringhieri, 2000, p. 16.