

## La scuola e la sfida del digitale

Il testo di Philippe Meirieu presentato qui sotto fa parte del volume collettaneo *L'école, le numériques et la société qui vient* (Mille et une nuits, Paris, 2012). I curatori, Julien Gautier e Guillaume Vergne, hanno interpellato Philippe Meirieu e i filosofi Bernard Stiegler e Denis Kambouchner.

Il tema è la nuova sfida del digitale per la scuola e i sistemi formativi. L'evoluzione della scuola, infatti, è sempre stata in stretto rapporto con lo sviluppo delle tecniche della memoria, in particolare delle lingue nella loro forma scritta. La fase precedente, quella dei secoli XIX e XX, è stata segnata dallo sviluppo dell'editoria su scala industriale. Oggi la scuola è profondamente condizionata da un nuovo passaggio, quello segnato dalla transizione dal mondo della carta a quello digitale. Si tratta di un passaggio fondamentale, come quello che alcuni secoli fa ha segnato la nascita della stampa. Philippe Meirieu, seguendo le analisi di Bernard Stiegler, ritiene che ogni tecnica inventata dall'uomo nella sua storia per oggettivare la memoria orale sia ciò che i Greci chiamavano *pharmakon*, ovvero sia rimedio che veleno. Lo è stato per la scrittura (contro i sofisti Platone, per scongiurare un suo uso tossico a danno del pensiero, elaborò una "terapia della scrittura" grazie a cui si svilupparono il pensiero e la scienza occidentali), lo è oggi per le tecnologie digitali. Nei suoi interventi pubblicati nel volume Bernard Stiegler fa notare come i saperi tecnici che si sono sviluppati oggi nella società abbiano prodotto dei cortocircuiti nel processo di trasmissione intergenerazionale e una conseguente progressiva distruzione di saperi. È infatti il *marketing*, una sorta di moderna *sofistica industriale*, che ne guida la socializzazione. Tra la scuola e il mercato si preannuncia un conflitto ineliminabile: mentre il ruolo della scuola è quello di creare autonomia e indipendenza, il mercato, almeno nella sua forma consumistica attuale, tende a creare dipendenza e ad alimentare la soddisfazione immediata delle pulsioni (Stiegler utilizza a questo proposito l'espressione *capitalismo pulsionale*). A fronte di ciò, sia Stiegler che Meirieu credono però che la scuola non debba chiudersi in se stessa ma debba far propri i nuovi *media* ritrovandone il ruolo positivo, come fu già per la scrittura nell'antichità. Essa deve saper svolgere un ruolo che Stiegler definirebbe "terapeutico", cioè critico e creativo. Questo compito può essere realizzato a certe condizioni, quelle che in questo testo Meirieu cerca di analizzare. Al centro dell'interesse di Meirieu sta il compito principale della scuola, quello di apprendimento del pensiero. Che cos'è pensiero? Certamente non la postura tipica del consumatore di strumenti digitali che vuole restare sempre "connesso" e

neppure il pensiero computazionale esaltato da molti come contributo delle nuove tecnologie allo sviluppo della mente. La mente come sistema computazionale è infatti una visione profondamente debitrice dell'empirismo logico (o positivismo logico, o neopositivismo), erede degli studi fregeani, che riduce il suo interesse al linguaggio della logica come l'unico in grado di spiegare il mondo esterno. Lo sviluppo del pensiero, per Meirieu, passa soprattutto attraverso le dimensioni legate allo sguardo del soggetto che conosce (insegnante e allievo): le esigenze di esattezza, precisione e verità, quelle di attesa e quella di transizione al mondo simbolico (non solo computazionale). Questo testo di Meirieu è molto importante perché sviluppa un'analisi critica dei nuovi *media* poco diffusa in Italia. Qui da noi, soprattutto nel Ministero dell'Istruzione e nelle sue varie articolazioni, prevale una sorta di totemizzazione del digitale, dipinto, in quanto tale, come la nuova frontiera della "società della conoscenza", senza analizzarne in modo critico le possibili tossicità, in gran parte legate al suo uso da parte delle grandi aziende del web, Google, Amazon, Apple, Facebook, ecc., tutte condizionate da esigenze di *marketing* e, indirettamente, di egemonia politica da parte dei Paesi di origine (oggi gli Stati Uniti e domani, forse, la Cina)<sup>1</sup>. Non mancano, naturalmente, Aziende italiane che hanno deciso di investire sulla scuola individuandovi uno spazio interessante di mercato grazie allo sviluppo delle tecnologie digitali. Il caso della Fondazione Telecom, che, con il sostegno del Ministero dell'Istruzione, finanzia iniziative per l'aggiornamento tecnologico e digitale nella scuola presentate come campagne per l'innovazione metodologica e didattica (con tanto di consueti proclami che annunciano gli ennesimi strumenti rivoluzionari per la didattica).

Le Aziende promotrici del *marketing* digitale non ci dicono che il digitale non crea di per sé sapere. Non ci dicono che, come tale, può essere utilizzato sia per assoggettare gli individui facendone dei semplici esecutori che per promuoverne l'emancipazione "Società conoscitiva", per molte Aziende e decisori politici, è sinonimo di economia delle competenze esecutive in un mondo del lavoro sempre più flessibile e precario. Sta dunque a noi, ad una Scuola non soggetta (per ora) ai vincoli del mercato, agire affinché il nuovo *Pharmakon* digitale sia un rimedio e non un veleno per le nuove generazioni. Come scrive Meirieu, "il digitale è una questione politica, da assumere come tale: serve al controllo tecnocratico di individui

---

<sup>1</sup> Su questi temi v. gli interventi di Bernard Stiegler in *L'école, le numérique et la société qui vient* (Mille et une nuits, Paris, 2012) e Bernard Stiegler, *Reincantare il mondo. Il valore spirito contro il populismo industriale*, Orthotes, Napoli-Salerno, 2012. V. anche [www.arsindustrialis.fr](http://www.arsindustrialis.fr).

consegnati all'individualismo o potrebbe servire alla liberazione collettiva per lo sviluppo di una democrazia umanamente degna?". Se scegliamo la seconda alternativa, non ci limiteremo a veicolarne gli usi più comuni ma li faremo propri per costruire negli allievi le basi di un rapporto critico e libero con le nuove tecniche, per "pensarle" e pensarne la struttura e gli usi. L'obiettivo non è tanto quello di acquisire competenze tecniche strumentali ma una cultura delle tecniche attraverso l'analisi della loro storia e dei loro presupposti.

*Enrico Bottero*

## **La pedagogia e il digitale: strumenti per decidere?**

La pedagogia, con la sua storia, le sue analisi e le sue proposte, è in gran parte ignorata dal mondo intellettuale francese ed è ostacolata dalle stesse scienze dell'educazione. La pedagogia viene spesso identificata con i discorsi semplicisti di quelli che si rivolgono sempre agli avversari con spirito polemico. Per queste ragioni la riflessioni sull'uso del digitale e le relative sfide educative si riducono spesso a un insieme di luoghi comuni. Si parla in generale della "società della conoscenza", si dice che l'accesso ai saperi verrebbe miracolosamente democratizzato, si afferma che le tecnologie dell'informazione permetterebbero l'individualizzazione della formazione, un obiettivo importante fin da quando ci siamo lasciati alle spalle l'epoca dei precettori. Si spera anche di poter eliminare l'insuccesso scolastico e di formare gli allievi al pensiero strutturato, alla creatività e allo spirito di sintesi. Si aggiunge anche che tutto ciò non renderà inutili gli insegnanti ("Ci vuole sempre qualcuno per formare lo spirito critico degli allievi"). Questi discorsi piuttosto banali possono essere interpretati in due modi. Da un lato, sono il segno di un pensiero allineato con una certa vulgata pedagogica, quella contenuta nei testi prodotti dai funzionari del Ministero dell'Istruzione, una sorta di gerarchia intermedia in cerca di legittimazione, impegnata a cercare qua e là concetti in grado di far convivere il loro *status* tradizionale con quello di innovatori progressisti. Un'analisi sociologica più profonda permetterebbe di mettere in evidenza come lo sviluppo e la diffusione di luoghi comuni pedagogici siano legati all'emergere nel mondo dell'educazione di una "media borghesia" dotata di indubbia buona volontà (quelli che ne fanno parte vogliono il "bene dei ragazzi" e la "giustizia sociale") ma che, in assenza di un pensiero che guardi alle sfide politiche del sistema e di strumenti di comprensione dell'azione pedagogica, finisce per strutturare la sua identità su una mediocre cultura comune, quella dell' "innovazione tecnocratica". Essa sta estendendo la sua influenza dalle

Direzioni del Ministero fino ai Segretariati e ai Provveditorati locali, oltre che sul Bollettino ufficiale del Ministero, negli *stages* di formazione degli Ispettori o dei Dirigenti Scolastici. Insomma, è diventata una specie di vulgata comune su cui non si discute.

Dietro questa ideologia modernista si può anche intravedere un modo per coprire pudicamente un paradigma facilmente identificabile e tutto da discutere. Recuperando le nozioni di "autonomia", "progetto", "competenza", il modernismo pseudo - pedagogico non cerca forse di nascondere un progetto filosofico e sociale ben preciso? Non sono necessari molti sforzi per scoprire che, dietro l'esaltazione della *performance* attraverso l'individualizzazione, dietro la fiducia acritica nelle tecnologie offerte dal mercato, dietro la moltiplicazione dell'offerta e la formazione, si cela una visione molto pericolosa del mondo. Essa coniuga una concezione liberista (la somma degli interessi individuali va a costituire l'interesse collettivo e il bene comune consiste solo nell'alleanza tra diverse strategie) e una concezione meccanica dei saperi (la cultura è una somma di competenze scritte negli obiettivi standardizzati e verificabili con valutazioni quantitative). Si tratta di una visione pericolosa ma coerente. Essa non nasconde alcun complotto (nessuno tira le fila), ma, ciononostante, sembra una vera cospirazione (nel senso etimologico del termine, cioè "ciò che respira insieme") che si può riassumere in una sola formula: il divieto di pensare.

Divieto di pensare, prima di tutto per noi in quanto consumatori, ridotti alle pulsioni dell'acquisto, perché allontaniamo qualunque frustrazione e guardiamo con interesse ad una possibile onnipotenza. Divieto di pensare per tutti noi in quanto individui sempre più compulsivi, drogati dall'immediatezza e alla ricerca di una risposta immediata a tutto e su tutto, preferendo l'immediatezza del segnale che scompare dopo esser stato enunciato allo scambio autentico di segni ove nessuno ha mai l'ultima parola. Divieto di pensare per il *voyeur* che si nasconde dentro ciascuno di noi, attaccato al telecomando, bloccato dal riprodursi continuo degli effetti, affascinato dall'oscenità delle piaghe umane, attratto dal desiderio di frugare nelle profondità inconfessabili della psiche umana ma che non vuole mai sporcarsi le mani.

È un po' azzardato dire che la scuola può costituire un baluardo contro questa ondata ormai dilagante. A fronte del rullo compressore del "capitalismo pulsionale", spesso si guarda con nostalgia al maoismo di altri tempi che vedeva nella grande rivoluzione culturale proletaria il preludio di ogni evoluzione. A volte si guarda con nostalgia al maoismo meccanicista e alla sua onnipotente "infrastruttura" che ci eviterebbe di affrontare ogni progetto di riforma in attesa del "grande evento". Ora soprattengono nuove forme di radicalità, certamente più umane, nei movimenti sociali e nei progetti di "conversione ecologica della società". Iniziamo a capire come poter coniugare il locale e il globale mettendo in relazione le ribellioni dei popoli e degli individui, le resistenze e le

alternative, i pensieri di superamento con le rivolte nel quotidiano. C'è qualche falla nella nebbia dei determinismi ma non ancora abbastanza da indurre tutti gli insegnanti, quando ogni giorno si recano a scuola, a sentirsi coinvolti in un'ambiziosa azione collettiva di emancipazione degli esseri umani.

Abbiamo bisogno, nostro malgrado, di una "morale provvisoria". Di fronte alla vulgata della "società della conoscenza", di fronte ai luoghi comuni sulla rivoluzione digitale, di fronte all'illusione che una regolazione termostatica ci riporterebbe naturalmente all'equilibrio, dobbiamo dotarci di alcuni strumenti pedagogici. Penso a strumenti piuttosto chiari, in grado di separare nell'attività di insegnamento ciò che ci rende complici di pratiche dominanti di sottomissione da ciò che ci permette di sperare in qualche sviluppo del pensiero. Questi strumenti fanno parte di quella "teoria pratica" di cui parlava Durkheim, la pedagogia. Essi, a dispetto di tutte le profezie su un'*intelligenzia* nostalgica, sono ancor oggi particolarmente attuali. Impossibile ostinarsi a negare l'esistenza di tecnologie ormai presenti stabilmente nella nostra società. I nostri allievi sono diventati e resteranno a lungo dei nativi digitali. È impossibile rifugiarsi in un santuario dichiarando che si vuole "resistere" comportandosi come se nulla fosse accaduto dopo Gutenberg. È però impossibile rinunciare all'esigenza del pensiero, esigenza costituiva del progetto della *skholé*, indissolubilmente legato agli ideali dell'Illuminismo (*sapere aude*), condizione e corollario di ogni accesso alla cultura, punto nodale grazie a cui si istituisce un soggetto in un collettivo, in cui si coniugano lo sviluppo dell'uomo e l'esistenza del contratto che lo colloca in una società.

È necessario, allora, porre una semplice domanda che ci permetta di elaborare alcune idee utili nell'azione quotidiana anche al fine di cambiare modello: a quali condizioni l'utilizzo delle tecnologie digitali a scuola può dare un contributo allo sviluppo del pensiero? Citerò brevemente tre condizioni che mi sembrano essenziali, nella consapevolezza che si tratta più di prospettive e di cantieri da costruire che di progetti definitivi.

1. *L'uso delle tecnologie digitali può contribuire a fare emergere il pensiero a condizione che l'orizzontalità degli scambi che esse sviluppano non ignori l'esigenza di verità.*

ormai una banalità: il digitale, attraverso internet e tutti gli strumenti di comunicazione in tempo reale di cui grazie ad esso possiamo beneficiare, ha cambiato in modo radicale il nostro modo di procurarci le informazioni. Qualunque allievo, dalla scuola primaria all'Università, può accedere immediatamente a una grande quantità di dati. La ricerca documentaria, prima limitata al mondo felpato delle biblioteche e dei centri di documentazione, si può ora realizzare con un clic, da

qualunque luogo e senza particolari prerequisiti. I motori di ricerca sono consultati in modo sistematico e aprono una gran quantità di documenti di ogni tipo: testi digitalizzati, foto, video, testi d'archivio e notizie di attualità. Tutto ciò dà la sensazione che il sapere sia accessibile a tutti e che ogni allievo possa accedere facilmente a tutta la cultura dell'umanità.

Evidentemente ragionare così significa ignorare il paradosso che sta alla base di tutte le politiche culturali, paradosso messo in luce da Bourdieu nel suo studio sui musei: il semplice aumento dell'offerta aumenta le disuguaglianze perché rinvia alla domanda di coloro che dispongono del capitale simbolico necessario a desiderare i beni culturali e ad appropriarsene. A maggior ragione ciò vale per internet, perché si ignora la natura della "ricerca" che lo strumento permette di realizzare.

Io stesso oggi ho più volte utilizzato un motore di ricerca. Perché? Per ritrovare l'autore di una citazione che mi frullava in testa: "E i frutti faranno appassire la promessa dei fiori". Io conoscevo questo verso, l'avevo incontrato più volte ma non ero certo del suo autore. Internet mi ha confermato che si tratta di Malherbe. Poi ho voluto verificare il testo delle dichiarazioni del Ministro dell'Istruzione sulla valutazione degli insegnanti riprese dalla stampa di ieri ed ho tentato di scaricare il rapporto di ricerca a cui lui aveva fatto riferimento. Quindi sono passato a una raccolta sistematica dei diversi testi ufficiali sul tema negli ultimi vent'anni. Inutile proseguire perché la conclusione è semplice: su Internet si può trovare solo ciò di cui si conosce già l'esistenza. Le scoperte impreviste, gli incontri improbabili, sono possibili solo in riferimento a ciò che si conosce già e in un contesto formale tale da permettere di appropriarsene. Internet non permette di apprendere, permette di "apprendere che ...". Ciò significa che si può porre una domanda e si sanno esaminare i risultati ottenuti solo alla luce dei criteri di cui si dispone.

Immaginare che internet apra la porta al sapere significa ignorare che cosa sia il sapere. Significa ignorare che il sapere emerge attraverso un'esigenza di rigore, esattezza e verità, esigenza che si rafforza attraverso il rapporto con il sapere mediatizzato dall'insegnante. Le teorie pedagogiche insegnate ai maestri di scuola del XIX secolo distinguevano tre metodi di verifica della verità: la pratica sperimentale (praticata dalle omonime scienze), la pratica comparatista (fondata sull'interazione tra le fonti) e la pratica euristica (guidata dalla costruzione di un modello esplicativo capace di render conto di un insieme di fenomeni o di dati, sul modello del filosofo). In tutti e tre i casi la ricerca della verità deve essere sostenuta dal principio di non contraddizione e accompagnata da "probità intellettuale", secondo la definizione che ne dà Claparède: non infallibilità (devo sapere che posso fare errori e precipitare nella cecità intellettuale) alterazione (devo permettere che il punto di vista dell'altro possa alterare e persino rimettere in questione il mio), informazione integrale (non ho il diritto di

nascondere una parte della verità perché potrebbe compromettere le mie tesi e le mie convinzioni).

Dunque il rapporto con il documento è tutto meno che un rapporto “semplice”. In questo campo l’evidenza non è una buona consigliera. Il rapporto con il documento si deve costruire e sarebbe particolarmente ingenuo – e grave – pensare che la consultazione critica sia un’attitudine spontanea. La consultazione critica è possibile solo se si fonda su apprendimenti precedenti trasmessi da un insegnante in un rapporto pedagogico rigoroso e se si sviluppa attraverso ciò che si può chiamare “intenzione” di sapere, ovvero di andare “il più vicino possibile” a ciò che è possibile sapere.

Questa intenzione è proprio ciò verso cui è indirizzata l’azione pedagogica. È sia ciò che essa trasmette che ciò che viene trasmesso. È la congiunzione dinamica tra il rapporto che l’insegnante ha con il sapere che insegna e il rapporto che l’allievo costruisce con il sapere che apprende: è necessario che il docente insegni interrogando sempre i propri saperi dal punto di vista della verità affinché l’allievo se ne appropri con un’esigenza di verità. È ciò che permette di liberarsi dalla “pedagogia bancaria” già condannata da Paulo Freire e contestualmente ci aiuta ad impegnarci in ciò che lo stesso Freire chiama “pedagogia della problematizzazione”. I saperi non sono più beni che ci si scambia secondo la logica del mercato ma rappresentazioni condivise del mondo attraverso cui ogni storia individuale si relaziona con un’universalità in costruzione.

Diciamo dunque chiaramente che se il digitale abolisce ogni verticalità nell’atto pedagogico e si accontenta di mettere l’allievo a contatto con un moltitudine caotica di informazioni, finisce per compromettere il compito stessa della scuola. Al contrario, se il professore incarna senza arroganza, nel suo lavoro quotidiano, quest’esigenza di verticalità, se l’assume chiaramente quando utilizza il digitale con i suoi allievi, ponendo con loro in modo metodico le domande che interrogano i dati a disposizione, allora si può sperare che l’azione pedagogica sia ripristinata nel suo spessore e che l’educazione si realizzi. I soggetti, sia pure in modo non continuativo, si istituiscono così come essere pensanti.

## *2. L’uso delle tecnologie digitali può contribuire a far emergere il pensiero a condizione che l’immediatezza che esse promuovono non ignori l’esigenza dell’attesa.*

Ciò che oggi, a torto, indichiamo come “tempo reale” è, in realtà, la scomparsa del senso del tempo. La reazione, il parere, il giudizio, la decisione sono ridotti a istanti momentanei. È l’atrofia della riflessione che giunge anche a farne a meno. Tutto ciò significa premiare la pulsione e far trionfare l’azione immediata, un mero riflesso. Non appena inviata, la *mail* è come se fosse stata letta. Appena ricevuta, richiede che ci si precipiti per “rispondere a tutti” e far conoscere il proprio

disaccordo o il proprio entusiasmo. C'è un oggetto che rappresenta bene questa modalità e ne esprime la quintessenza: il telecomando. Come una sorta di fallo *high tech* il telecomando permette di collegare direttamente il nostro sistema nervoso pulsionale alla tecnologia digitale più sofisticata. Dà accesso ad una moltitudine di immagini dal mondo e dà nelle nostre mani il potere su ciò che noi crediamo sia la realtà. In ogni momento il telecomando permette di cambiare. Ogni pressione sul bottone magico ci rimette in sintonia, per alcuni decimi di secondo o per qualche minuto, con le nostre più arcaiche pulsioni narcisistiche. Ogni manipolazione ci fa precipitare sempre più velocemente nell'oscenità della visione, sfruttando la nostra morbida fascinazione per il "veder tutto" nella gioia panoptica del possesso dell'altro, fino alle più profonde intimità, fino all'abolizione di ogni distanza e di ogni attesa. È il punto di fusione di ogni intenzionalità nel buco nero che inghiotte ogni soggetto ed ogni pensiero.

È dire poco affermare che oggi gli allievi sono condizionati da questo ambiente. Incollati al loro *smartphone* fin dalla scuola primaria, collegati ai *social networks* anche nelle aule universitarie, ove si fa finta di prendere appunti con il proprio computer per restare meglio connessi. In questo luogo, che dovrebbe essere protetto dal "rumore e dal furore del mondo", essi non concedono molte possibilità ad un'attenzione titubante ed incerta: chiusi all'interno della coppia "iper-attenzione – letargia" sono incapaci di lasciarsi invadere dal pensiero che prende forma. Gli insegnanti di ogni ordine di scuola gettano spesso la spugna dopo ripetuti tentativi di ripristinare a scuola un minimo di successione dei tempi. Fanno difficoltà a far uscire i loro allievi dall'oscillazione tra eccitazione ed apatia. Quando tentano di far lavorare collettivamente sono immediatamente vampirizzati dall'intervento di qualcuno che chiede loro di ripetere le consegne o che gli si dia un'informazione, che esige lo si richiami all'ordine o lo si reindirizzi al suo lavoro. Costretto a una "pedagogia del cameriere del bar", correndo da un banco all'altro, l'insegnante vive l'individualizzazione, tanto vantata da tutti, come una maledizione del suo mestiere. È il trionfo degli individui dominati dalla logica pulsionale, i quali esigono "tutto, tutto subito", con la minaccia di fuggire verso altri orizzonti, quelli in cui l'insegnante non avrà più alcuna possibilità di raggiungerli.

Questa situazione è molto preoccupante perché si accompagna alla deistituzionalizzazione della scuola. In pochi anni siamo passati da una logica istituzionale stabilizzata, con luoghi ben definiti in un'architettura fisica e simbolica accettata da tutti, a una logica di servizio in cui ciascuno, seguendo i suoi umori e le sue domande, approfitta dell'offerta scolastica sfuggendo ad ogni vincolo e regola. Una volta si andava a scuola come si andava a teatro, si passava attraverso una barriera selettiva che segnava una rottura introducendo regole del gioco indiscutibili, coinvolgendo tutti in una cerimonia collettiva che nessuno

poteva interrompere di sua iniziativa. Oggi si entra in classe come se fosse un soggiorno di casa con la televisione accesa. Non c'è nulla che inviti a fissare l'attenzione sullo schermo. Ci si può dedicare a piacere ad altre attività. Quando lo spettacolo interessa, ci si collega per qualche istante, prima di tentare di strappare il telecomando al vicino. Tra lo spazio teatrale e il soggiorno di casa non c'è niente in comune: da una parte un'istituzione (almeno in senso metaforico) che tiene insieme le persone su un'attività condivisa; dall'altra uno spazio in cui ciascuno entra per servirsi senza che nulla intervenga per strutturare e istituire un collettivo.

Lo spazio e il tempo della scuola hanno perduto i loro antichi modelli, ereditati dalla caserma e dal convento, i quali organizzavano l'ordine e invitavano al silenzio e alla meditazione. I rituali del passato sono stati spazzati via e non possono essere ricostruiti con la forza perché non sarebbero che forme vuote, surrogati desueti imposti arbitrariamente e contestati immediatamente. La scuola manca drammaticamente di nuovi rituali strutturanti che invitino gli allievi di oggi a comportamenti adatti al lavoro intellettuale, che favoriscano le posture mentali richieste per l'apprendimento. Soprattutto essa manca di rituali capaci di suscitare ciò che Gabriel Madinier chiamava l'"inversione della dispersione". La scuola manca di rituali in grado di focalizzare l'attenzione in modo durevole sugli oggetti culturali. Essa manca di rituali in grado di imporre alle pulsioni la necessità dell'attesa e, nell'ambito dei vincoli determinati dai tempi, permettere lo sviluppo (sempre possibile, ma mai sicuro) del pensiero.

Diciamo dunque con chiarezza che l'irruzione del mondo digitale e lo sviluppo dei comportamenti che genera il suo uso strumentalizzato dall'economia di mercato impongono alla scuola (che deve essere più che mai il luogo che struttura un pensiero liberato dal corpo primario) la restituzione del tempo e l'apprendimento dell'attesa. Attesa tra la percezione e il giudizio, attesa tra la pulsione e l'atto, attesa tra l'ascolto della domanda e la formulazione della risposta, attesa tra l'ideazione e l'esecuzione, attesa tra la prima elaborazione di un lavoro e la sua messa in atto. Questa attesa si trova nella scrittura in quanto tale, quando si prende il tempo nell'elaborazione della prima stesura, ci si sforza di trovare la buona espressione, si evita l'urgenza e si tenta di cogliere l'essenziale.

Sarebbe molto pericoloso accontentarsi di demonizzare il digitale a scuola lasciando che gli allievi soccombano sotto la sua influenza minando così dall'interno le fondamenta stesse dell'istituzione scolastica. Al contrario, la scuola deve assumere il digitale e lavorare sui suoi possibili utilizzi; essa deve porsi come spazio di decelerazione. Senza di ciò il nuovo ordine informatico non lascerà molto spazio alla ricerca, tipicamente umana, del pensiero.

*3. L'uso delle tecnologie digitali può contribuire a far emergere il pensiero a condizione che l'educazione si assegni lo scopo di aiutare gli allievi a entrare nel mondo simbolico.*

Nonostante l'informatica faccia un grande uso di simboli e i giochi video abusino di riferimenti simbolici, non è affatto certo che il digitale in quanto tale faciliti l'accesso al pensiero simbolico. La strumentalizzazione del digitale da parte del sistema di mercato allo scopo di catturare i giovani è un elemento determinante. Mentre lo sviluppo della persona suppone l'ingresso graduale in un sistema complesso di segni (lingua e cultura, in modo contestuale), l'uso mercatistico del digitale induce l'individuo a manipolare in modo mimetico alcune icone. Mentre il soggetto ha bisogno di un sistema aperto, il digitale sponsorizzato dal mercato propone solo una serie limitata da riprodurre all'infinito.

L'ingresso nel mondo simbolico permette di pensare l'assenza e di lavorare psicologicamente su ciò che un oggetto o una persona sono in grado di evocare quando spariscono dal nostro campo visivo. Il pensiero simbolico permette di liberarsi dalla riproduzione dell'immagine e apre la strada all'immaginario. Esso permette anche di liberarsi dal vincolo della realtà per pensare il reale in modo concettuale e il mondo attraverso un modello, di andar oltre l'imitazione per lasciar spazio alla produzione di significati. In questo modo, con il minimo di effetti e il massimo di sobrietà possibile, il linguaggio artistico e scientifico riescono a dire ciò che l'essere umano può cogliere per comprendersi e per comprendere il mondo. Così si possono sovvertire i codici del mondo centrato sul mercato. Quando il "di più" nasce dal "di meno" e il "di più" viene condiviso affinché ciascuno, assumendolo, giunga all'intelligenza delle cose senza dover pagare alcun tributo a nessuno, allora accade qualcosa in grado di sovvertire il mondo. Questo "qualche cosa" è l'essenziale di ciò che deve accadere in una classe. un evento pedagogico, l' "evento pedagogico" per eccellenza. un evento che va al di là della semplice acquisizione di conoscenze o di competenze. Appartiene a una pratica di iniziazione che non è riducibile alle sue funzionalità sociali. L'insegnante non è più un erogatore di servizi sul mercato delle certificazioni ma diventa, in senso proprio, mediatore di umanità. Di fronte all'inflazione di saperi e al pullulare di segnali, egli, attraverso le sua pratiche, indica che cos'è la "condizione umana" e come vi si accede quando si va al di là della sovrapposizione caotica di nozioni prive di significato.

Contro tutte le combinazioni tecnocratiche di segmenti programmatici, oggi mi pare essenziale riabilitare, come ultima prova pedagogica, *l'illuminatio* agostiniana. Oltre il moltiplicarsi dei dispositivi e la ricerca di sofisticate situazioni di apprendimento (peraltro necessarie), l'insegnante deve pensarsi come colui che dispensa questa "gioia" (così cara al vecchio pedagogista marxista Georges Snyders), raggiungibile solo attraverso la mediazione di un oggetto culturale, quando ciò che abbiamo di più intimo (le nostre domande, le nostre

angosce, le nostre paure o le nostre più segrete speranze) si unisce a ciò che l'essere umano ha elaborato di più universale. Noi crediamo che lo sviluppo delle tecnologie digitali non sia, in sostanza, in contraddizione con il progetto di far acquisire ad ogni allievo il piacere di comprendere il mondo attraverso l'universo simbolico della cultura. Scommettiamo anche che questo sviluppo potrebbe diventare un formidabile strumento per raggiungere il *piacere della comprensione*, quello che la scuola vorrebbe sostituire al *piacere della soddisfazione pulsionale*. Per far questo bisogna semplicemente rimettere le cose al loro posto. Utilizzare gli strumenti tecnologici in funzione dell'avventura intellettuale e non viceversa. Liberare gli insegnanti e i loro allievi dalla proletarizzazione della mente operata delle tecnologie cognitive, denunciata giustamente da Bernard Stiegler. Assumere, come spiega quest'ultimo, che la questione dei *media* è una questione farmacologica e che bisogna prendersela con la pratica tossica del *pharmakon* e non con il *pharmakon* in quanto tale.

Crediamo che il digitale possa diventare, dalla scuola primaria all'Università, un formidabile strumento per esercitare l'intelligenza pedagogica. Crediamo che gli insegnanti, piuttosto che oscillare tra il culto del totem e il rifiuto, potrebbero farne non solo uno strumento di lavoro ma anche un vero oggetto di lavoro. Crediamo che, attraverso i suoi possibili usi, essi potrebbero impegnarsi a far vedere come si intrecciano e si snodano le più essenziali contraddizioni pedagogiche: tra i vincoli posti dalle situazioni di apprendimento e l'imperativo di liberazione dei soggetti, tra l'orizzontalità della comunicazione e l'asimmetria strutturale dell'educazione, tra la continuità, indispensabile ad ogni apprendimento, con la storia individuale di ciascuno e la necessità di roture emancipatrici, tra l'attenzione alle pulsioni e l'obbligo dell'attesa che permette di metabolizzarle, tra l'obbligo della trasmissione e l'impossibilità di agire sulla coscienza dell'altro, tra la strutturazione del contesto e il possibile impegno di ciascuno, tra il postulato dell'educabilità di tutti e la libertà irriducibile di ognuno.

Sul tema del digitale, come su molte altre questioni educative, è bene abbandonare il pensiero debole che assume i luoghi comuni della modernità con una relativa innocenza ignorando le sfide istituzionali e politiche in cui ci troviamo e le dimensioni antropologiche delle nostre azioni. Il digitale è una questione politica, da assumere come tale: serve al controllo tecnocratico di individui consegnati all'individualismo o potrebbe servire alla liberazione collettiva per lo sviluppo di una democrazia umanamente degna? Il digitale a scuola è allo stesso tempo una questione pedagogica e antropologica: grazie ad esso che cosa trasmettiamo della "condizione umana"? Come ci mettiamo in relazione con i nostri giovani e come garantiamo loro le condizioni per poter crescere? Come i figli possono emanciparsi dai padri senza trovarsi catturati dalle reti dei moderni pifferai al servizio del capitalismo finanziario internazionale? Come ristabilire il filo che permette alle

generazioni di comunicare tra loro ed uscire dalle loro solitudini senza precipitare nel puro mimetismo? Solo gli “spiriti duri” hanno già le risposte a queste temibili domande. Gli educatori, per parte loro, le cercano, ostinatamente, affidandosi, come molti altri, alla modestia.

*Philippe Meirieu*