

L'educazione nel tempo della post-verità. Pedagogia e *mass-media*

Education in the Age of "Post-Truth". Pedagogy and *Mass-media*

Elsa M. Bruni*

Riassunto

Il contributo intende ragionare in chiave pedagogica sulla configurazione che l'educazione e la scuola assumono o dovrebbero assumere in relazione ai cambiamenti in atto sul piano culturale e mediatico. In un tempo, che vive di post-verità, in cui l'intreccio finzione-realtà domina i modi di comunicare, di informare e di argomentare, una semiotica dell'educazione diventa funzionale a ridefinire i contorni della *paideia* intesa come processo continuo di prendere forma e di trasformarsi qualitativamente dell'individuo, invocata come farmaco per fronteggiare i diversi disorientamenti influenti sulla vita dei singoli e sulle sorti di intere comunità. In particolare, la vaghezza della e nella comunicazione, cui si intreccia il rischio dell'inattendibilità e del relativismo sempre più individualista a livello narrativo, reclama più che mai responsabilità, pensiero critico e capacità interpretative solide. Ad essere chiamata in causa ancora una volta è l'educazione e con essa il ruolo delle agenzie educative, della scuola in particolar modo, in virtù del ruolo, a cui sono tradizionalmente chiamate, di pensare e di governare i processi di formazione. In questo articolo ci si muove nella convinzione di ricentrare il tema formativo sulla dimensione culturale e intellettuale, sui fini di una pedagogia e di un'educazione che, lungi dal poter essere ridotta a atto tecnico e appannaggio di didatticismi alla moda, deve saper recuperare una narrazione incentrata sulla promozione di strumenti intellettuali, abiti mentali, atti a preparare i giovani a vivere il proprio tempo, a saper discernere, scegliere e agire in vista della piena realizzazione umana.

Parole chiave: post-verità, pedagogia, educazione, scuola, razionalità

Abstract

By focusing on a pedagogical approach, the article aims to reflect upon the role and attitude that education and school take or should take within the context of cultural and media changes taking place in contemporary society. In an era in which fiction and reality are interwoven, and so-called post-truth is

* Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi "G. D'Annunzio" di Chieti-Pescara. E-mail: elsa.bruni@unich.it.

invoked as a remedy for various disorientations influencing individuals' lives and the future of whole communities. Responsibility, critical thinking, and solid interpretation skills are all means required to solve the problem of lack of clarity, unreliability and individualistic relativism in contemporary communication at a narrative level. Education is once again, along with educational agencies (mainly the school), called into question. The role of these agencies concerns their function of leading institutions aimed at traditionally providing the theoretical framework and managing the educational processes. This article is based on the conviction that any educational process should be centered on a cultural and intellectual dimension. Also, this process should take shape from the aims of a pedagogy and education that, far from being reduced to a mere technical practice within the context of a didactics influenced by the trends of our times, can retrieve a specific narrative. This narrative should be centered on the promotion of intellectual tools and mental habits capable of preparing young people to live their own time, to know how to discern, choose and act with a view to their full human fulfillment.

Keywords: Post-truth, Pedagogy, Education, School, Rationality

Articolo sottomesso: 22/03/2020, accettato 1/04/2020

1. Post-verità e pedagogia

Quando si moltiplicano le verità, quando i messaggi sono veicolati da una varietà di canali, quando le affermazioni diventano credibili per il sol fatto che la verifica è su base esperienziale diretta da parte di chi le pronuncia, quando il reale diventa effettivamente l'espressione di costruzioni soggettive prodotte in quantità all'interno di piattaforme mediali, quando cambiano le regole di accesso allo spazio pubblico, si corre potenzialmente il rischio di interpretare questi fenomeni con letture o troppo superficiali che si lasciano sfuggire i significati profondi e le complesse conseguenze apportate da questi cambiamenti o troppo geometriche e ingegneristiche che moltiplicano ricette tecniche per le emergenze che di volta in volta si propongono. Questo riduttivismo, oscillante tra le due prospettive, aggira lo scoglio di affrontare il tema all'interno di un quadro complessivo che tocca radicalmente i nostri paradigmi culturali, esistenziali, sociali, identitari.

Volendo proporre un'analisi pedagogica, la rivoluzione mass-mediale acquista senso in rapporto alla radicale trasformazione dei luoghi e dei processi di educazione, di costruzione dei saperi, del carattere, dell'identità (Bonetta, 2017, pp. 186-208). L'ingresso prepotente della comunicazione mediale, in-

fatti, ha avuto effetti pervasivi sulle persone condizionando in special modo anche le modalità di acquisire e far proprie conoscenze e informazioni e, di conseguenza, elaborare le proprie visioni del mondo e del proprio essere-nel-mondo (Briggs, Burke, 2005). A ben guardare, la tendenza generale in ambito educativo è stata quella di concentrare attenzione e risorse sugli aspetti controllabili delle dinamiche messe in atto o auspiccate nel tentativo, più utopistico che realistico, di dare risposte a livello di metodi di insegnamento e di forme di apprendimento.

Al centro, in altri termini, si è imposta la questione della didattica, dell'organizzazione specifica del "fare educazione". La *media education* è diventata tra i campi di studio più in voga degli ultimi anni, sicuramente più orientato alla proposizione di buone pratiche, di metodologie innovative in linea con il cosiddetto web 2.0. Ben poco rilievo si dà alla riflessione generale circa l'impatto arrecato dalle tecnologie, e anche dalle pratiche scolastiche ad esse connesse, sulle menti, sulle dimensioni inconsce, sullo sviluppo intellettuale, in specie dei ragazzi che vivono in un tempo invaso e pervaso dalle tecnologie. E se tralasciamo l'enunciazione dei principi ideali, anche sul piano della didattica il riferimento primo resta l'accertamento degli apprendimenti cui fa da riscontro la volontà di selezione di conoscenze e contenuti ritenuti indispensabili affinché i giovani immersi nel flusso della comunicazione mediale siano capaci di padroneggiare le dinamiche tecnologiche ed essere socialmente al passo con i tempi.

Si può a ragione riconoscere, in particolare, che, seppur in linea di principio vi sia condivisione della necessità di considerare le interazioni che intercorrono fra "umano" e "macchina" (Rivoltella, Rossi, 2019), nel concreto dell'esperienza formativa si riscontra un dilagante riduzionismo in approcci che tendono a scindere i due poli, uomo e tecnologia, a far primeggiare l'uno sull'altro, a sottostare quasi acriticamente alle regole del virtuale. Le tecnologie diventano così strumenti *a priori*, separati dalle persone, investite solo dal compito di imparare ad usare questi "oggetti".

Eppure, mentre l'intenzionalità pedagogica si concentra sulle dimensioni dell'apprendimento e sulla ricerca di metodologie tese a facilitare la trasmissione e l'acquisizione di particolari saperi e di aritmetici schemi, le agenzie informali, come i canali di comunicazione mediale, pur non nascendo con l'obiettivo di essere educativi diventano di fatto addirittura fonti principali di indottrinamento. Tali agenzie informali si fanno produttori incontrollabili di informazioni altrettanto ingestibili e difficilmente verificabili sia per quantità sia per qualità, monitorando, registrandoli in vere e proprie banche dati, stati d'animo, desideri, tendenze dei loro fruitori i quali, di conseguenza, si trovano passivamente attratti da tutto quanto è stato costruito *ad hoc* per avere simili effetti.

Ritorna prepotente, mentre tutti parlano e scrivono di riflessività e di educazione del pensiero critico, l'assunto secondo il quale l'apprendimento sia semplicemente una capacità meccanica, una pura abilità di acquisizione di conoscenze per via trasmissiva e grazie alla potenza della memoria.

Se, quindi, da una parte c'è il mondo *social* che attrae facendo leva sulla potenza dell'emotivo e sull'aspetto passionale, dall'altra parte c'è il mondo scolastico che insiste sulla forza di una logica fredda e impersonale applicata sia nell'insegnamento sia nell'apprendimento. Questo è un primo elemento problematico che denuncia contemporaneamente problemi interni alle due realtà, quella dei *social media* e della *tecnologia* e quella del modello educativo formale, la scuola. Si potrebbe dire, senza timore di esagerazione, che nella attuale società mediatica sia il mondo *mass-mediale*, produttore infaticabile di capitale "documediale" messo in circolazione (Ferraris, 2014), sia i contesti a intenzionalità formativa, in tensione costante e in perpetuo, non sempre proficuo, sforzo di ammodernamento dell'impianto disciplinare e didattico, perseguono i rispettivi obiettivi ricorrendo a paradigmi linear-meccanicistici che non colgono, anzi frantumano, la relazione fra la formazione, come acquisizione di forma e di identità dell'individuo, la vita vissuta e la dimensione culturale con tutto il suo portato simbolico, etico e valoriale.

Il risultato di questo atteggiamento è verificabile in ciò che emerge dal dibattito pubblico, e purtroppo anche in alcuni ambienti scientifico-specialistici, dove il tema dell'educazione dei giovani in relazione all'attuale panorama mediale viene riconnesso principalmente a una duplice prospettiva, come ad un'arena in cui competono "passatisti" e "futuristi", lasciandoci ispirare dalla distinzione che Umberto Eco (1965²) vedeva a proposito del modo di riferirsi alla condizione culturale contemporanea fra gli "apocalittici", i teorici, e gli "integrati", professionisti della cultura. C'è chi bandisce *tout court* le tecnologie, ritenendole pericolose perché difficilmente controllabili negli effetti, o intravede il vero rischio nei linguaggi della comunicazione mediale liquidati *ex abrupto* per essere "dis-educativi", e c'è chi d'altra parte sottosta all'evidenza e accoglie i *media* come una realtà nella quale, volenti o nolenti, occorre situarsi e accettarne le regole. Due forme diverse con il medesimo risultato: la negazione della reale domanda formativa e dei reali bisogni di formazione.

Tutto molto opportuno, tutto però anche molto banale e fuorviante. A livello di opinione pubblica e di senso comune, volendo e dovendo semplificare, il nastro a doppia voce di "colpevolisti" e "futuristi" muove, come si è detto, da premesse diverse, ma attua in ogni caso il riduzionismo o, meglio, impedisce gli effettivi interrogativi che le nuove forme comunicative, culturali e valoriali suscitano nel momento in cui stabiliscono contatti con la vita quotidiana delle persone, le quali ad essi si riferiscono o ne subiscono l'influenza

nell'interpretare il mondo e costruire la propria concezione del reale, della realtà e della propria identità. Partiamo allora dall'identificare i termini del problema, dal dare spiegazione dei tratti che distinguono il panorama comunicativo contemporaneo. Ci sono innanzitutto questioni che richiamano in generale riflessioni di carattere deontologico, che in altro modo hanno a che interessare il campo delle responsabilità e delle definizioni regolamentari intorno all'attribuzione di significato e all'utilizzo dei nuovi canali *social*. Ci sono poi considerazioni etiche ed educative, che subentrano nel momento in cui ci si riferisce alle implicazioni che le trasformazioni dell'universo comunicativo, anche sul piano della circolazione di informazioni e notizie, esercitano sui processi inerenti al sapere, al conoscere, al formarsi, ai modi di strutturare il pensiero.

Tutto questo implica una riconfigurazione profonda, strutturale, dei rapporti interpersonali che hanno luogo all'interno di comunità che sempre più nascono e proliferano in piattaforme costituendosi sulla base di interessi condivisi. I *social network*, infatti, sono ambienti artificiali in cui ciascuno si esprime, esterna la propria individualità e nello stesso tempo entra nello spazio pubblico di relazioni sociali condividendo all'interno di gruppi ristretti ma fluidi, mettendo *online*, il proprio mondo, le proprie storie, i personali punti di vista, le soggettive interpretazioni su argomenti più disparati. Negli argini di questi ambienti virtuali, i singoli utenti costruiscono progressivamente una propria identità che, per le caratteristiche proprie del contesto, è costantemente in trasformazione, fragile come una costruzione perennemente esposta agli imprevisti esterni e interni al virtuale (Fabris, 2018). All'interno di queste "comunità" la comunicazione si centralizza, è punto sostanziale di attrazione: le dinamiche discorsive fanno leva su logiche emotive più che razionali, strategicamente funzionali a creare effetti sulle psicologie più che ad esprimere coerenza nelle affermazioni. La comunicazione e l'informazione via *social* hanno introdotto così il tema-problema della post-verità insito in un regime comunicativo di confusa e rischiosa convivenza tra narrazioni di verità apparenti, verosimili, fantasiose, consapevolmente false. Siamo accerchiati da una miriade di falsi profeti sulle più svariate tematiche; non c'è freno a chi anche sui temi scientifici più rilevanti per l'umanità afferma la propria verità (pensiamo alla storia dei vaccini!). Il popolo della post-verità, i produttori di *fake news*, sono sempre più attrezzati a divulgare "teorie". Cosa si intende esattamente per post-verità? E perché chiama in causa la pedagogia?

2. L'educazione come narrazione

Nell'analisi condotta da Anna Maria Lorusso (2018) si riportano tra le definizioni quella degli Oxford Dictionaries secondo i quali la post-verità è un

tipo di discorso «relativo a o descrittivo di circostanze in cui i fatti oggettivi sono meno influenti nel formare l'opinione pubblica del ricorso all'emozione e alle convinzioni personali» (p. 4) e quella del dizionario Treccani che parla di post-verità come di una «argomentazione, caratterizzata da un forte appello all'emotività, che basandosi su credenze diffuse e non su fatti verificati tende a essere accettata come veritiera, influenzando l'opinione pubblica» (p. 5).

Entrambe le definizioni fanno riferimento a un tipo di comunicazione che si affida a una retorica, con perizia e coscienza, basata sulle credenze e che trova nell'elemento emotivo l'appoggio per avere la forza di affermarsi. Genera una pluralità espressiva, fa leva sull'ambiguità delle dichiarazioni, fa ricorso a fonti che seleziona *ad hoc* non dalle risorse ufficiali e tradizionali, occupa spazi pubblici sempre più in modo pervasivo, conquista spazio tradizionalmente appannaggio delle agenzie formali in virtù fra l'altro della debolezza comunicativa ed educativa di queste ultime. La post-verità mette in circolazione narrazioni, visioni, interpretazioni con la mira di rivestire quel vuoto di racconto, quel *divo* con le parole di Neil Postman, senza il quale «la vita non ha significato [...] l'apprendere non ha scopo» (2004², p. 16).

Questa panoramica sulla post-verità e sulle relative forme di comunicazione interessa la riflessione pedagogica perché coinvolge direttamente la questione dei modelli di realtà che, non solo risultano fisiologicamente condizionati dalle attuali modalità del comunicare pubblico, ma soprattutto svolgono un ruolo fondamentale sui modi attraverso i quali pensiamo e agiamo nello spazio comune. In altro modo, la post-verità stabilisce un rapporto circolare con le dinamiche messe in atto per interpretare il reale che, come sappiamo, rispondono in ogni tempo a criteri valoriali significativi nello spazio del momento storico. Possiamo dire, così, che in questo gioco di ridefinizioni dello spazio "reale" risulta interessato proprio il principio a sostegno della riflessione educativa che basa il processo di formazione dell'individuo sul legame stretto con le coordinate storico-culturali intese come cornice entro la quale il prendere forma, il crescere, il maturare, lo sviluppare del soggetto hanno luogo. In altro modo, la pedagogia che articola le sue teorizzazioni educative affidando la ricerca alla necessità di riferirsi all'esistenza più che all'essenza, è chiamata a interrogarsi oggi sui propri fini formativi partendo dalla presa d'atto dei nuovi modelli e dei nuovi paradigmi di classificazione del reale, promuovendo un moto significativo, che è principalmente etico. Ed è a questo punto che si impone necessariamente il rilancio dell'idea di *Paideia*, come modello di vita e di cultura, con una narrazione convincente costruita guardando all'interno dell'esperienza dell'essere, in relazione alla *Bildung* di ciascun essere umano, come antidoto e anticorpo contro la deculturalizzazione, o depauperamento culturale, delle contemporanee "industrie del tempo libero" (Bonetta, 2020, p. 177).

Si guarda e ci si preoccupa di approvare o bandire il nuovo che ormai si è imposto prepotentemente, si attivano e sperimentano metodi di insegnamento ritenuti efficaci per fare in modo che si apprendano conoscenze, ma non si riflette sulla necessità di offrire un messaggio culturalmente formativo. D'altra parte, un apprendimento per essere tale, per diventare cioè realmente un patrimonio cui affidarsi durante tutta la vita, per essere generatore di pensiero critico e indipendente, per riuscire ad attivare trasformazioni positive nel soggetto, necessita di una ragione significativa per chi apprende. Chiamiamola motivazione, definiamola *curiositas*, decliniamola come interesse che conferisce senso e significato all'esperienza, che fa sì che vi sia formazione umana, prima che disciplinare, e che la scuola e l'istruzione funzionino quali centri di produzione culturale, quali luoghi di esercizio di interazione umana intellettuale.

Il problema educativo odierno allora, nietzschianamente, evoca una crisi culturale, che supera o comunque non trova radice semplicemente entro l'argine di una problematica di ordine didattico o metodologico né potrà mai trovare soluzione con la pura azione didattica. Al contrario la crisi educativa mostra sempre più di essere indice, se vogliamo riflesso, della perdita di significato dell'idea, come cornice spirituale e intellettuale, a fondamento dell'architettura, delle pratiche e dei processi di formazione umana.

Sono venute meno narrazioni credibili e affidabili a far da sostegno all'impresa educativa e da guida al compito formativo proprio della scuola, e dell'università, attaccate oggi, e a ragione, proprio per essere anacronistiche e ridotte a fabbriche di indottrinamento, sostenute da una «pedagogia delle menzogne» (Chomsky, 2003). La post-verità, che nel post-moderno ha trovato terreno fertile e nei *mass-media* i giusti alleati, gareggia con le agenzie educative formali come fonte di educazione informale altamente divulgativa e largamente pervasiva. Stringe a sé larghe fasce demografiche, che le agenzie formali, come la scuola, non riescono ad attrarre; si insinua prepotentemente, investe consistenti risorse per il funzionamento della “macchina comunicativa”; lavora scientemente nell'offrire ciò che corrisponde pienamente al “sentire” dell'utente. La post-verità nel tempo mediale finisce per “fare scuola”! Essa moltiplica le retoriche che occupano il vuoto delle narrazioni istituzionali. In assenza di una narrazione culturale o di fronte a narrazioni deboli, più facilmente si cade nelle seducenti reti dei discorsi comuni che prepotentemente entrano nello spazio pubblico (Ferraris, 2017).

Come si è accennato, la post-verità si è potuta affermare soprattutto perché esistono i *social* ed esiste *Internet*. Ma anche perché l'avvento del post-moderno ha restituito un quadro frammentato e debole della geografia culturale, sociale, pure politica e antropologica.

Giova a questo punto ripercorrere il cammino intrapreso dal Novecento sullo sfondo di un panorama culturale che è apparso sempre più interconnesso e complessificato sotto il profilo della moltiplicazione dei contesti, delle differenti articolazioni della questione dell'essere umano, dei nuovi bisogni, delle inedite configurazioni delle scienze e del principio che le guida, vale a dire della ragione. Le categorie di storia, di uomo, di società, di *logos* sono state tutte sottoposte a riletture, le stesse procedure investigative hanno inaugurato percorsi diversi rispetto agli evi passati. Ad imporsi, con non poche contraddizioni, è stata lungo questo sentiero la questione del soggetto, in termini generali presentandosi nella difficoltà vissuta dai singoli in una società ondivaga fra l'aspirazione a un controllo radicale dell'uomo come soggetto da conformare e la concessione di riconoscimento di larghi margini di autonomia e di libertà nella scelta e nell'affermazione personale dentro il recinto sociale. Il "post", che qualifica questa stagione che viene dopo una modernità definita e ordinata, più che annunciare un tempo e un momento culturale dalla fisionomia definita, svela le ambivalenze di una stagione che non si definisce per via affermativa, ma procede nella dichiarazione della fine di certezze, di ideologie, di modelli di vita e di *paideia*. Il post-moderno è ormai noto per aver dichiarato la fine delle grandi narrazioni della storia. Altrettanto nota è, in merito al soggetto, la doppiezza fra un marcato individualismo e un forte controllo sociale. Foucault annunciava la "fine del soggetto" (Foucault, 1985, 2003); nei primi del '900 Freud presentava al mondo un io combattuto e in combattimento tra Es e Super-io, deprivato della purezza dell'uomo cartesiano in una dialettica in cui l'inconscio domina gran parte del suo essere tra desiderio e pulsioni (Bruni, 2008, p. 13); in questi stessi anni John Dewey presentava al mondo il suo manifesto di educazione progressiva e di scuola attiva (1897), come processo, la prima, e ambiente, la seconda, di vita in cui l'individuo fa esperienze tese allo sviluppo di tutte le facoltà sia per scopi sociali, per il progresso della civiltà, sia per scopi individuali, ossia per lo sviluppo della personalità. E ancora «contro lo spirito di conservazione sopraffattore, che si compiace dell'inerzia spirituale dei più e abbevera le menti di menzogna, perché vuole le coscienze supine o vili» Giuseppe Lombardo Radice (1915, p. 7) vedeva idealisticamente, seppur sciolto dall'integralismo gentiliano, l'educazione come autoeducazione, ma tradotta nella scuola serena come formazione spirituale che si "attualizza" nella socialità educativa e scolastica in cui c'è partecipazione collettiva della scolaresca che vive nella "serena" interazione con gli altri, con il mondo, con la storia, con la cultura. Un attacco duro, dunque, alla scuola, all'educazione e alla didattica che "uccidono le anime" ingabbiando le menti, impedendo loro di volare ed esperire le infinite potenzialità creative.

Sono, queste, alcune delle voci che, da angolazioni diverse, hanno espresso il declino dell'uomo classico, la perdita di consistenza dell'ordine sociale e culturale moderno, la messa in discussione delle categorie e delle procedure scientifiche convenzionali, l'emersione di zone d'ombra agenti anche internamente, e non solo esternamente, all'essere umano. Con la presa di coscienza dell'«errore di Cartesio», si sono incrinata le certezze che il pensiero filosofico-educativo occidentale ha avuto sul “chi”, sul “che cosa” insegnare, sul “perché” dell'educazione. E, come si è sottolineato, sono andate in frantumi le narrazioni che perseguivano il fine di educare e di formare l'uomo nella “verità”, in ciò che veniva ritenuto aprioristicamente verità che, in quanto *aletheia* ma anche *episteme*, era prima di tutto problema di sopravvivenza per l'uomo stesso, indiscutibile rimedio alla morte e alla sofferenza (Bruni, 2016). I miti non a caso assolvevano al compito di offrire all'essere umano riferimenti sicuri, ordini certi, visioni del mondo di fronte al fluire e all'imprevedibilità degli eventi. L'educazione a questi miti guardava e all'ordine immutabile da essi veicolato formava l'uomo. Educazione era, dunque, un percorso razionale di preparazione dei giovani a stringere e interiorizzare l'alleanza con l'ordine della comunità sociale, del mondo valoriale, dei riferimenti normativi in cui si trovava risposta ai propri bisogni individuali e in cui si trovava riparo dalle incertezze. Quando i miti e le narrazioni, al pari della razionalità dell'ordine sociale e la sostanzialità della immagine dell'uomo tutto-coscienza, vengono smaterializzate, si inaugura la grande letteratura decostruttiva e parallelamente la paranoia secondo cui ogni punto di vista diventa legittimo. In questo panorama è difficile che vi possa essere discussione o comunicazione reale; così come è possibile che si smarriscano i criteri di valore e di conoscenza.

La natura della questione è molto complessa e articolata: dal punto di osservazione della riflessione educativa interessa la connessione tra la fisionomia degli attuali modelli culturali e le forme dell'educazione. Educare è in prima istanza interpretare, saper cioè elaborare immagini e schemi per leggere e dare un significato alla realtà nella quale realizzare le proprie potenzialità. Se questa stessa realtà è modellizzata o costruita mediaticamente, se in altro modo «i media non *rappresentano* un reale “già fatto” che sta da qualche parte là fuori, autonomamente, ma anzitutto *costruiscono* il reale, lo *modellano*, offrendo quei paradigmi valoriali, identitari, comunitari con cui agiamo e facciamo il mondo» (Lorusso, 2018, pp. 10-11), allora è nello spirito del pensiero che va rintracciato il potenziale che risulta, più che utile, necessario per leggere con occhio “libero” e indipendente la complessità presente. L'educazione del pensiero, critico e responsabile, si offre come quel potente scudo indispensabile per non lasciarci sopraffare dal dominio disumanizzante, dall'apparato tecno-mediatico (ed economico) imperante come freno ad ogni autentica rea-

lizzazione umana, alla possibilità di pensare e ragionare da sé e per sé, nutrita di creatività, di soggettività, di aperture possibili.

A maggior ragione è plausibile che oggi l'unica forma di educazione possibile e realmente utile sia quella che non abbia connotati professionalizzanti, ma che si curi principalmente di riconnettersi con la vita vissuta dei soggetti, guidandoli a sviluppare il proprio potenziale intellettuale e umano. In altro modo, la scuola, oggi più di ieri, non deve formare a una professione; al contrario, deve concentrarsi sul formare l'Uomo e, di conseguenza, sul riconnettere a questo fine la revisione delle forme, dei contenuti, dei metodi della didattica.

3. La scuola come *scholé*

Analizzando il nesso fra condizione educativa, preparazione scolastica e fenomenologia socio-comunicativa, la riflessione non può non tener conto dell'incidenza che le tendenze culturali e i linguaggi dello spazio pubblico esercitano sui modi e sulle direzioni della ricerca pedagogica e della visione-idea di scuola, nonché sulle pratiche didattiche. Vi sono, inoltre, aspetti caratteristici dell'attuale paesaggio educativo, culturale e comunicativo che rimandano e allo stesso tempo portano alla luce direttamente e indirettamente la condizione della conoscenza e della padronanza linguistico-espressiva dei giovani, dell'insegnamento linguistico, della relazione che questa instaura con lo sviluppo delle capacità logico-analitiche. Non è un caso che, fra i dati particolarmente evidenti ed evidenziati dalle indagini nazionali e internazionali, susciti interrogativi la constatazione del progressivo impoverimento linguistico dei giovani, e anche degli adulti, che si registra costantemente da almeno due decenni a questa parte (De Mauro, 2019).

Se nella storia del secondo '900 questo dato relativo ai bassi livelli di conoscenza della lingua italiana, dell'uso corretto delle parole nello scritto e nell'orale, dello stesso numero di parole posseduto da ciascuno, poteva essere attribuito al grado di scolarità della popolazione, ad un analfabetismo ancora diffuso in larghe fasce demografiche, e se in generale poteva essere connesso ad una rinegoziazione verso il basso della concezione e del valore del sapere, oggi questo stesso dato riconduce a fenomeni diversi sorti o facilitati all'interno dell'universo culturale e sociale in cui le persone sono immerse. Il *web* gioca in questo senso un ruolo importante, avendo imposto inedite semantiche e una ridefinizione sia della codificazione dei comportamenti sia della comunicazione, dei linguaggi, dei codici valoriali propri dei paradigmi espressivi, delle «ibridazioni identitarie» sulle quali si ragiona già da decenni (Pinto Minerva, Gallelli, 2004). Il linguaggio telematico e le espressioni del

mondo *online* vengono mutuati nella comunicazione orale che è andata cambiando sia nella fisionomia, impoverendosi spesso qualitativamente a dispetto della ricchezza espressiva offerta dalla nostra lingua, sia nei modi con una incidenza sui contenuti, sia nei tempi facendo prevalere la velocità di forme sempre più sincopate in una commistione fra emotivo-visivo-sonoro (pensiamo al ricorso alle *emoticon*) come formula per esprimere concetti più articolati.

Va da sé che l'intera geografia culturale abbia risentito di questa rivoluzione che ha toccato nel cuore il fondamento e il sistema su cui è sorta la nostra civiltà: non dimentichiamo che il *logos*, in quanto unica dimensione comunicativa, ha sempre rappresentato il tramite attraverso il quale le comunità arcaiche conservavano e riproducevano il proprio *status*, trasmettevano l'intero patrimonio culturale e valoriale, organizzavano il proprio ordinamento civile, svolgevano una importante funzione paideutica e, prima ancora, di coesione sociale. Nella culla della parola "parlata" la comunicazione, il *logos*, era l'educazione e tale ha continuato ad essere nei secoli anche dopo la comparsa della scrittura e, seppur con alterne fortune e con valenze differenti, tale è rimasta sino alla nostra contemporaneità (Bruni, 2005).

Muovendo da questo cenno storico-culturale, i temi che oggi richiamano la riflessione pedagogica ruotano intorno all'analisi della nuova mappa delle configurazioni del sapere in relazione alle interconnessioni fra linguaggio (e sua padronanza), *forma mentis* (e abilità logico-analitiche del pensiero), *social-media*. Proprio il sapere, tradizionalmente eretto a *condicio sine qua non* della realizzazione umana, sociale, politica di una persona, viatico di *eudaimonia* per Aristotele e sinonimo di potere fino ai tempi più recenti, conosce oggi una nuova, spesso contraddittoria, distribuzione nella società. Se, continuando a richiamare la storia dell'educazione, nel secondo dopo guerra il sapere e la scuola quale casa del sapere sono stati fattori di emancipazione, di inclusione della "massa" nei quadri della società, oggi la scolarità, obbligatoria e gratuita assicurata per legge a tutti, e il titolo di studio sono solo una *chance* (Boudon, 1979), non generatori in automatico di adeguata preparazione alla vita, non garanti di emancipazione sociale, non interpreti del grande, non finito, progetto democratico valorizzante la libertà e l'autonomia personale.

Cosa si rischia oggi? Quali deduzioni e a quali impegni esortano le "nuove" forme di povertà educative e culturali? In primo luogo impongono di evidenziare una condizione derivata dalla transizione dal "moderno" al "post-moderno", che ha paradossalmente abdicato a quella pretesa di novità ancorata al categorico superamento delle strutture fondanti della modernità (pensiero del fondamento). Al di là, infatti, di teorici annunci della "fine" e del "dopo", si è finito col riproporre un ordine, certo meno solido, in cui però insiste l'idea

della conservazione, della razionalizzazione, del controllo e della coercizione parafrasando Chomsky (2003), e in cui proprio la novità auspicata si dissolve in una recuperata, problematica e contraddittoria, obbedienza allo *status* di un ordine al ribasso, culturalmente impoverito e socialmente non meno cinico.

Le agenzie formative formali non riescono a produrre sapere e a svolgere sufficienti funzioni sociali all'interno di una *polis* che fatica a sperimentare programmi nella sostanza democratici. Anche la pedagogia, da parte sua, stenta e continua ad adagiarsi sul terreno di esplicitare eventualità ipotetiche, vive la scuola come ciò che avrebbe dovuto essere o come dovrebbe essere, scomparendo per un verso dietro proclami o svuotando la propria vocazione in una oggettivizzazione dei fenomeni e dei processi di insegnamento e di apprendimento. Corsi e ricorsi storici sotto questo aspetto: come in piena temperie positivistica l'affermazione di una mentalità educativa antidogmatica si spinse a volere perimetrare la pratica educativa attraverso una conoscenza concreta, fisiologica e psicologica, dell'educando, così oggi, con le dovute differenze socio-culturali, si tende a voler conoscere e controllare, razionalizzare e segmentare, ogni aspetto del processo educativo rischiando di rinunciare a ciò che è essenziale, cioè la pluridimensionalità dell'esperienza formativa e l'interconnessione della formazione stessa con il mondo, con la cultura, con la società.

Entrando nel merito delle direzioni pedagogiche e didattiche in riferimento al rapporto, assodato, tra dimensione lessicale-comunicativa e possibilità di riuscita formativa in termini di sano sviluppo umano, cognitivo, esistenziale, è evidente che oggi per la scuola prevalga ufficialmente la prospettiva del recupero della sua funzione sociale più che dell'accezione culturalista centrata più sul valore che su vocazioni tecnico-funzionaliste. E parallelamente, mentre imperano tecnicismi e didatticismi, il discorso ha via via svilito l'attenzione alle valenze culturali e intellettuali dell'atto educativo. Tra indagine teorica e prassi educativa vige in apparenza un isterismo modernizzatore che, bisogna ammettere, non solo non ha dato risultati tangibili e in termini di risultati scolastici e in termini di risposte ai bisogni di formazione dei giovani, i quali ad altre fonti si rivolgono (agenzie comunicative informali). Questo riscontro lascia un'amara presa di coscienza del fatto che nello scorrere degli ultimi decenni si è andato gradualmente perdendo il senso reale del problema educativo. Anche solo osservando con sguardo attento l'andamento della scolarità e riflettendo sulle povertà educative del tempo del "post", non si può non dissentire dalle azioni e dai modi messi in campo per tradurre l'esigenza di risanamento di una scuola in evidente agonia, operazioni che necessitano di altro rispetto ad adattamenti-avvicinamenti dell'educazione, anche nei contenuti e nei metodi, agli imperativi dei tempi. Si è fatto motto ricorrente che tutto deve essere adatto e adattato alle esigenze della società del momento: così

l'educazione e la scuola si pongono al servizio di ciò che è consono ai tempi e poi, pretendendo di poter rispondere all'inserimento dei giovani nel mondo produttivo, la formazione si pensa in nome del tecnologismo, dell'efficienza a carattere produttivo tecno-capitalistico, dei parametri più aggiornati imposti dalle economie globali. Anche le metodologie peraltro si adattano agli strumenti offerti da questi contesti. Si viaggia verso il nuovo a tutti i costi, acriticamente e passivamente devoti all'imperativo del presente!

Tutto viene semplificato, tutto viene giudicato in base all'aderenza all'utile, al facile, al vantaggioso, finalità legate a investimenti anche della formazione, propri dell'*hic et nunc*. Una sorta di specchio riflesso di quanto accade nel *web* dove le informazioni si diffondono dopo essere state *ad hoc* confezionate per colpire ad effetto in virtù del loro essere corrispondenti ai desideri dei fruitori, per essere di facile accesso e senza verifica di attendibilità, vantaggiose perché producono una vera e propria economia occupando gran parte della quotidianità. Non producono, tuttavia, *paideia*. Ora, proprio questo modo di vivere immersi in un mondo in cui tutto è "di seconda mano", tutto è interpretazione mediata di realtà, tutto può apparire altamente credibile e penetrante, soprattutto per le menti meno preparate, anche solo per età, di discernere e giudicare criticamente, rimette al centro la questione della *paideia*, come progetto di formazione liberale del pensiero, e del rilancio della scuola come *scholé*, come tempio per esercitare i piaceri dell'intelletto, il pensiero e il pensare, la riflessione, l'interrogazione della mente. *Scholé*, da cui deriva Scuola, era in origine il tempo prezioso per coltivare, curare, nutrire il ragionamento, riflettere sulle cose, su di sé, su quanto si è studiato o ascoltato. Non vi era, infatti, nel mondo greco e poi anche latino alcun accenno o riduzione al programma contenutistico, all'organizzazione tecnica, alla finalità cognitivo-quantitativa che noi riconosciamo alla scuola. Pur avendo ereditato la parola, molto è cambiato della dimensione culturale, quindi del mondo valoriale e della *forma mentis*, del modo di concepire la formazione umana e soprattutto dell'importanza della formazione dell'uomo e di intere generazioni. E potremmo a ben guardare affermare che purtroppo molto è cambiato!

Ecco, allora, che non solo il carattere deculturalizzato del linguaggio e della comunicazione *social*, come pure i tratti caratteristici delle interazioni umane *online*, giustifica e dà forza a un discorso sulla scuola e sulla sua offerta formativa che miri a recuperare la propria anima, quella che dovrebbe aiutarci ad "essere" e non a diventare come il presente impone.

Se c'è un'educazione che "serve", questa deve tendere a formare menti e persone libere, fornite di strumenti ermeneutici per accedere allo spazio, sempre più pubblico, con la capacità di esprimere un pensiero riflettuto, costruito, elaborato in autonomia, di comunicare narrazioni senza restare vittime dell'obbedienza al preconfezionato, del bisogno di riconoscimento e compia-

cimento fiorente all'interno di comunità, più o meno numerose, per le quali contano indici di visualizzazioni e di ascolto, velocità e frequenza sullo schermo, cose peraltro ben descritte da Pierre Bordieu (1966) a proposito degli uomini di sapere del nostro tempo.

Per comunicare, per ragionare, per articolare pensieri, per comprendere un messaggio o un testo, bisogna avere conoscenza del linguaggio con le sue varietà espressive e disporre di un personale patrimonio dizionaristico di base, che studi recenti anche comparativisti sui giovani europei svela aver subito progressivamente sia un impoverimento quantitativo sia una riduzione qualitativa. I giovani, ma anche gli adulti, dispongono di un dizionario personale limitato e tendono a semplificare al massimo la comunicazione, ricorrendo spesso a espressioni in codice o a formule proprie del mondo *online*.

Questo è un limite forte, sintomatico fra l'altro di una regressione in termini pedagogici della categoria dell'educare a esclusivo atto istruttivo, e di una eccessiva centralità dell'aspetto tecnico del fatto educativo che limita la complessa questione formativa dei nuovi "cittadini del mondo" (Morin, 2014).

L'esserci concentrati su una delle angolazioni di osservazione della realtà educativa e culturale è stato funzionale a riposizionare i pesi, tentando di restituire al problema della formazione, che è in primo luogo problema di costruzione identitaria, una trattazione che non lo riduca a pura questione di possesso di competenze specifiche, di pacchetti di conoscenze ritenute necessarie, a questione esclusiva di *knowledge* e di *skill*. Si è altrettanto cercato di sottolineare l'imprescindibile potenziamento di un approccio culturale alle questioni che riguardano l'educazione di uomini e donne reali dando spazio al "problema metafisico", come ha ben sottolineato Postman (2004, p. 13), che rimanda al processo di trasformazione di un individuo per il tramite dell'azione pedagogica. Se ciò risultasse vano, verrebbe meno, come purtroppo accade, il grande progetto culturale e sociale, impegnativo ma non più rimandabile, di proporre visioni e azioni paideutiche tese ad appagare gli individui nella naturale vocazione al "bene essere" e al "bene vivere".

Riferimenti bibliografici

- Bauman Z. (1999) (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
Bonetta G. (2017). *L'invisibile educativo. pedagogia, inconscio e fisica quantistica*. Roma: Armando.
Bonetta G. (2020). *Scuola e civilizzazione. Il sistema formativo italiano dal '700 alla fine del '900*. Roma: Armando.
Bordieu P. (1966). *Sur la télévision*. Paris: Raison d'agir.
Boudon R. (1979). *Istruzione e mobilità sociale*. Bologna: Zanichelli.

- Briggs A., Burke P. (2005). *A social History of the Media. From Gutenberg to the Internet*. Cambridge: Polity Press.
- Bruni E.M. (2005). *La parola formativa. Logos e scrittura nell'educazione greca*. Lanciano: Carabba Editore.
- Bruni E.M. (2008). *Pedagogia e trasformazione della persona*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Bruni E.M. (2016). The time for thought...the meaning of education. *Paideutika*, XII(23): 200-215.
- Chomsky N. (2003). *La Diseducazione. Americanismo e politiche globali* (con introduzione di Gaetano Bonetta). Roma: Armando.
- De Mauro T. (2019). *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice e preciso per capire e farsi capire*. Bari-Roma: Laterza.
- Dewey J. (January 1897). My Pedagogic Creed. *School Journal*, 54: 77-80.
- Eco U. (1965). *Apocalittici e integrati*. Milano: Bompiani.
- Fabris A. (2018). *Etica per le tecnologie dell'informazione e della comunicazione*. Roma: Carocci.
- Ferraris M. (2014). *Documentalità. Perché è necessario lasciar tracce*. Roma-Bari: Laterza.
- Ferraris M. (2017). *Postverità e altri enigmi*. Bologna: il Mulino.
- Foucault M. (1984). *Le Souci de soi*. Paris: Gallimard.
- Foucault M. (2001). *Herméneutique du sujet*. Paris: Éditions du Seuil-Gallimard.
- Lombardo Radice G. (1915). *Come si uccidono le anime*. Catania: Francesco Battiato Editore.
- Lorusso A.M. (2018). *Postverità*. Bari-Roma: Editori Laterza.
- Morin E. (2014). *Enseigner à vivre*. Arles: ACTES SUD/PLAY BAC.
- Pinto Minerva F., Gallelli R. (2004). *Pedagogia e Post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Postman N. (1995) (2004). *La fine dell'educazione. Ridefinire il valore della scuola*. Roma: Armando.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura, educazione*. Brescia: Editrice Morcelliana.