

Ripensare il medium didattico

Roberto Maragliano, Mario Pireddu
Università degli Studi Roma Tre

Abstract

Le ideologie progressiste e conservatrici del cambiamento educativo contestano alla scuola di essere in disaccordo - troppo o troppo poco - con la società. L'elaborazione pedagogica si interroga sul ruolo attuale dei sistemi educativi, ma appare chiaro come la chiave dell'innovazione scolastica e educativa più in generale non risieda unicamente nel cambio delle pratiche comunicative o nel mero cambio dei mezzi che tali pratiche supportano. Ad essere in gioco vi è piuttosto la forma che assumono i saperi e le esperienze nel diventare oggetto e soggetto di pratiche comunicative e educative diversificate. Oggi il software rende possibile gran parte del vivere sociale: informazione, saperi, relazioni, conoscenza, reticolarità dipendono dalla dimensione informatica, che dunque influenza profondamente quella culturale. Il software e gli algoritmi ormai stiano di fatto plasmando la nostra cultura, e l'infrastruttura di rete e le pratiche di produzione e condivisione di contenuti digitali favoriscono la diffusione di saperi multicode, connettivi e aperti. Appare dunque sempre più necessario considerare il digitale e la rete come occasione per avviare un deciso ripensamento della sostanza stessa dell'educare, secondo un'accezione ampia del termine. Tale ripensamento, per essere profondo, deve evitare che l'impegno di elaborazione e confronto in ambito pedagogico sia monopolizzato dai soli temi e problemi dell'educazione istituzionale.

Key Words: media; formazione; rete; didattica

I

I confronti sulla scuola e l'educazione stanno diventando insopportabilmente noiosi, da qualche tempo a questa parte, anche per noi che ce ne occupiamo professionalmente, figuriamoci per tutti gli altri. Non quelli che la scuola la fanno ma che la subiscono, come i giovani, le famiglie, una parte degli insegnanti e via elencando. Perché e come siamo arrivati a questa situazione?

Solo qualche anno fa anche in Italia il rinnovamento educativo figurava come uno dei temi su cui esercitare al meglio l'impegno collettivo a progettare e disegnare il futuro, al limite anche soltanto sognarlo. Sia pure con inevitabili cadute nell'utopia ci si proiettava nel dopo, si credeva nella possibilità di un cambiamento della scuola. E a crederci c'erano un po' tutti, a cominciare dagli insegnanti.

Ora non più. Se qualcuno solleva gli occhi offuscati dal grigiore del presente non è per vedere un po' di futuro ma per guardare ad un passato improvvisamente fattosi nobile. Ed è quello stesso tempo che, invece, risultava ben misero ai tanti che per non vederlo e affrontarlo nella sua crudità si disponevano a proiettare se stessi, e ogni loro aspirazione al cambiamento, verso un futuro creduto e voluto come aureo, per l'istituzione e per loro stessi. Si leggeva e ci si interrogava sul tema, allora: la riforma scolastica, quella da fare, aveva un posto di rilievo sulle prime pagine dei giornali e i libri sulla scuola e la professione scolastica occupavano uno scaffale intero dei magazzini librari. Insomma, tra le questioni più affascinanti e più dibattute, non solo negli spazi della comunicazione pubblica, figuravano quelle dell'innovazione educativa.

Oggi non più. Pure "Repubblica", che risulta essere il quotidiano più letto dalla gente di scuola, relega di solito le notizie sulla riforma dell'istruzione nelle pagine interne; volendo poi scovare in libreria qualche saggio di argomento educativo si rischia di dover scavare dentro la sezione "pediatria" rinvenendo niente più che un manuale per la preparazione ad un futuro concorso scolastico o l'ennesimo e sempre più grigio o inacidito ricalco del Giovanni Mosca di *Ricordi di scuola*.

Certo, potremmo chiudere la questione qui, convincendoci che sia la natura stessa del discutere sul cambiamento della scuola a condurre ad esiti simili, e che dunque sia giocoforza allinearsi con l'ipotesi, a suo tempo formulata dal Freud più maturo, di includere l'educativa, assieme a quella dell'analista e del politico, nel novero delle "professioni impossibili".

Ma tant'è, non è ancora tempo per una resa piena e incondizionata.

Si tratta dunque di capire, innanzitutto, le ragioni di questa perdita di mordente del discorso sull'innovazione scolastica. Va chiamata in causa, a questo proposito, la responsabilità dei politici, che non avrebbero saputo cogliere per tempo la delusione provata dalle genti per i tanti annunci di innovazione mai seguiti da realizzazioni all'altezza delle attese, o invece, c'è da prendere in considerazione qualcosa di più profondo ed esteso? Sarebbe troppo facile optare per la prima soluzione. Ma anche troppo sterile. Vale dunque la seconda.

II

E allora riconosciamolo: è difficile negare che quel qualcosa di più profondo ed esteso, che poi servirebbe anche a spiegare il perché della riduzione di importanza della voce del politico, stia nel sempre più netto e drammatico distacco della scuola rispetto alle dinamiche in atto nella società. Se andiamo al periodo di maggiore fortuna e presa delle ideologie del cambiamento educativo vediamo subito che da non poche parti ciò che più si rimproverava all'azione della scuola era di

risultare troppo supina ai meccanismi e ai modelli allora vigenti della riproduzione sociale; di conseguenza, nel prospettare un diverso tipo di scuola si era portati a credere che la sua realizzazione avrebbe potuto fungere da nucleo di generazione di nuovi assetti societari. Oggi, che si richiamino ad ideologie progressiste o conservatrici poco importa, un po' tutti contestano alla scuola l'essere in disaccordo con la società: troppo in disaccordo, sostengono i primi; troppo poco, pensano i secondi. Cosa è avvenuto? Cosa può spiegare questa mutazione?

Le risposte sarebbero molte e certamente non eviterebbero di prendere in considerazione una certa propensione alla pigrizia e all'astrattezza propria dell'elaborazione pedagogica, sia quella spontanea delle genti sia quella riflessa degli addetti ai lavori; difetti, questi, che appaiono particolarmente gravi nelle fasi di trasformazione delle condizioni sociali e individuali di vita. Né, tali risposte, potrebbero ignorare l'esigenza di misurarsi con le figurazioni economiche, sociali, culturali prodotte dai cambiamenti e, soprattutto, col loro risultare così diverse e lontane dalle figurazioni tradizionalmente praticate o anche soltanto auspiccate all'interno dell'istituzione scolastica, e pure da parte di chi l'istituzione vorrebbe diversa. C'è di che sbizzarrirsi, nel mettere in fila i tanti ambiti di cambiamento intervenuti in coincidenza temporale con il passaggio dalla propensione a collocare l'età dell'oro per la scuola nel futuro a quella che la rintraccia nel passato, ma certamente due elementi, e collegati tra di loro, non dovrebbero mancare in qualsiasi elenco si voglia proporre. Raramente presi in considerazione da parte dell'elaborazione educativa e scolastica, ufficiale o no, molto ci dicono questi due elementi, della pigrizia e dell'astrattezza di cui abbiamo detto. Si tratta per un verso dei nuovi regimi della natalità e per un altro del processo di parziale "ripopolamento" indotto dai flussi migratori: nel giro di pochi anni una trama importante del tessuto sociale del paese ha assunto nuove forme in ragione della caduta verticale del tasso di fecondità delle donne italiane (attestato ora a 1,31) e dalla provvisoria tenuta di quello delle donne straniere (attualmente a 1,97). Dati, questi, che nel collocarsi per un verso al di sotto dei livelli di rimpiazzo (2,1) e per un altro in un rapporto dialettico con quelli relativi all'aumento dell'aspettative di vita della popolazione anziane forniscono l'immagine di una società chiusa, piegata in se stessa, poco propensa a proiettarsi nel tempo che verrà, ma anche smarrita e paralizzata dal venire alla luce di stili di vita e di comportamento sempre più eterogenei. Come non pensare che le nuove modalità di esistenza e soprattutto le nuove configurazioni familiari e sociali, con sempre meno figli e sempre più nonni, potenziali tanti reali molto meno, aggregati dove l'essere e l'avere fratelli è sempre più raro, dove a breve mancheranno anche gli zii, almeno quelli carnali, come non pensare che tutto ciò non incida e profondamente sull'immaginario e sulla pratica dell'educazione, scolastica e non scolastica?

III

Non è però in queste direzioni che si muovono le analisi e le proposte raccolte e messe a raffronto in questo numero. All'interno del gran novero delle questioni sottostanti alla crisi scolastica, che è anche crisi più generale del fare educativo, abbiamo compiuto infatti una scelta di parte, che corrisponde alla nostra collocazione di studiosi e operatori interessati alle (e coinvolti nelle) dinamiche proprie dell'universo della comunicazione.

Va però detto subito e in modo molto netto che nessuno di noi e tanto meno di coloro che abbiamo invitato al confronto su questo numero di *Mediascapes* ritiene che la chiave dell'innovazione scolastica stia prioritariamente o addirittura esclusivamente nel cambio delle pratiche comunicative, tantomeno nel cambio dei mezzi che tali pratiche supportano.

Piuttosto, la riflessione sulle pratiche e anche sui mezzi della comunicazione, se condotta senza pregiudizi e con adeguati strumenti concettuali, dovrebbe consentire, secondo noi, di cogliere che

in gioco c'è soprattutto un problema di forma: la forma, appunto, che assumono le esperienze e i saperi nel diventare oggetto (e soggetto) di comunicazione e di educazione, una forma che, a seconda degli universi di riferimento (la stampa, l'audiovisione di radio-cinema-televisione, o la rete) sarà di qualità, grana e sostanza diverse.

Non a caso abbiamo chiamato in causa, qui, i tre grossi apparati mediali che supportano la parte più estesa e visibile del fare e dell'essere della cultura, almeno nel nostro presente; quelle che, intrecciandosi e convergendo, più contribuiscono a definire la componente esplicita (e non solo quella!) delle identità individuali e di gruppo. L'abbiamo fatto, questo riferimento, perché ci sembra poco plausibile uno sviluppo dei discorsi sull'educazione, nella direzione della componente formale (la scuola) o non formale (le istituzioni educative) o informale (la comunicazione sociale), che prescindano dalla presa in carico, in chiave critica, delle questioni connesse all'esercizio di tali apparati e soprattutto dei modi attraverso cui il loro agire corrisponde a (e allo stesso tempo rinforza e legittima) specifici assetti sociali, istituzionali, economici. Ed anche e soprattutto culturali.

Fino all'avvento della rete la situazione era, si può dire, sufficientemente chiara. Da una parte la cultura ufficiale e istituzionale, propria anche della scuola, veicolata e sancita dall'infrastruttura tecnologica e mentale dei media della stampa. Dall'altra la cultura sociale, fatta di abitudini, schemi, credenze, veicolata e sancita dall'infrastruttura tecnologica e mentale dei media dell'audiovisione. Da una parte, quella "nobile", l'astrazione, l'analisi, la riflessione, intese e usate come risorse per l'identificazione personale. Dall'altra, quella "materiale", l'immersione, la partecipazione, l'azione, intese e usate come risorse per la condivisione dell'insieme dei riti e dei miti sociali. La scuola e la televisione, per intenderci. L'una in conflitto (più o meno esplicito) nei confronti dell'altra.

Con il digitale queste distinzioni (di forma e di sostanza) saltano. La rete è, infatti, partecipazione e astrazione, analisi e immersione, riflessione e azione: tutto assieme, e secondo dinamiche che di volta in volta concedono a ciascuno di questi elementi di assumere una funzione metadiscorsiva. Ne consegue che dentro questa infrastruttura fisica e culturale, perennemente mobile, viene meno la possibilità di introdurre e usare distinzioni tipo quelle che, tradizionalmente, separavano la componente nobile da quella materiale del conoscere.

La rete e il digitale, come del resto le famiglie di media che li hanno preceduti, sono ad un tempo agenti e specchio, producono e riproducono, determinano e sono determinati. Di qui la necessità di fare i conti con la forma di sapere che portano alla luce. Un sapere multicode, connettivo, aperto, acentrico, operativo, condiviso, ecc. ma che non esclude anzi include al suo interno i suoi stessi opposti, cioè conoscenze monocodice, autonome, chiuse, riflessive, personali, ecc. Insomma, un "sapere uniduale", per dirla con Edgar Morin.

Tutto ciò, riconosciamolo, fa saltare i giochi e, assieme ai giochi, mette in discussione quelli che fino a ieri sembravano gli incrollabili principi del fare e dell'essere della scuola (e dell'educazione). L'elenco dei presupposti destinati a cadere sarebbe lungo, ma tra i principi non più essenziali da crisi è difficile non includere, per esempio, l'articolazione del sapere per discipline autonome, internamente strutturate e mediate in forma pressoché esclusiva dai codici scrittori; e, per un altro verso, il confinamento delle dinamiche dell'apprendimento dentro la sfera dell'individuo, inteso principalmente come agente di lettura; o, ancora, la divisione della scuola in classi diverse a seconda dell'età, che dispensa agli studenti dei diversi gruppi alcune informazioni, trattenendone volutamente altre.

Si potrebbe sostenere, e a molti piace farlo, che questo "attacco ai fondamenti" sia dovuto all'azione dei media digitali e alla loro capacità di "distrarre" da ciò che è serio, importante, profondo e di "isolare" in forme di soggettività chiusa, sterile e gregaria. Ma così argomentando si rischia di cadere in una sorta di determinismo tecnologico, incapace di far fronte all'impatto con

questioni che, in ambito scientifico, artistico, tecnologico, sono all'ordine del giorno fin dall'ultimo tratto dell'Ottocento, quando la crisi dei fondamenti delle discipline scientifiche (matematica, fisica, biologia, ecc.) si intreccia con le nuove prospettive aperte dalle arti visive non figurative e dalle arti musicali non tonali, coincidendo (non solo temporalmente!) con la nascita di telefono, cinematografo, grammofono, radio. Successivamente un sapere senza più fondamenti univoci e una comunicazione sempre più massiccia e "di massa" attraversano tutto il Novecento confluendo nella svolta comunicativa di fine secolo, quella che fa capo al digitale e alla rete. Nel bussare alle porte della scuola (e dell'università) o anche talora entrandoci, questa svolta e i suoi agenti non possono non intaccare l'identità culturale e didattica, che invece è rimasta ferma a "prima della rivoluzione".

Paradossalmente, verrebbe da sostenere che mai un'età è stata più felice di questa, per la scuola, non fosse altro per la possibilità che le si prospetta di adottare e far usare contemporaneamente più approcci al sapere: quello testuale dei media a stampa, quello sensuale dei media audiovisivi, l'approccio ipertestuale dei media digitali; e per le garanzie di sostegno che rete e digitale possono fornire allo sviluppo, dentro spazi di collettività, di quadri originali di consapevolezza critica.

IV

Nell'ottica di cui abbiamo detto, si fa sempre più urgente il compito di considerare il digitale e la rete come occasione per avviare un deciso ripensamento della sostanza stessa dell'educare, e perché lo si faccia secondo un'accezione il più possibile ampia del termine. Si tratta insomma di evitare che l'impegno di elaborazione e confronto in ambito pedagogico sia monopolizzato dai temi e dai problemi dell'educazione istituzionale.

Pensare all'educazione come medium, e al medium come forma implicita di educazione: in questo modo la sinergia dell'approccio mediologico e di quello pedagogico aiuta a rompere molti degli schemi correnti. Perché educazione come medium? Perché di fatto la struttura graduata della scuola è ancora conforme alle caratteristiche informative del medium stampa, il quale incentiva la linearità e la separazione tra livelli di lettura. Per esempio, in epoca di predominio del medium tipografico, è sembrato sempre del tutto appropriato dividere la scuola in classi diverse a seconda dell'età: divisione che, come abbiamo già notato, porta a normalizzare, includendo ma anche ad escludendo conoscenze. La progressione dei programmi scolastici segue un graduale disvelamento, che procede con sempre nuovi livelli di lettura: il sistema di divisione per età coincide l'età cronologica con la crescita psicologica, mentale e sociale, e non sembra gestire adeguatamente la lentezza o la precocità che non rientrano nella media. Sappiamo che il concetto moderno di infanzia fu inventato nel XVI secolo, dando vita a una idea di infanzia costruita socialmente come periodo separato della vita: prima di allora le scuole esistenti non prevedevano una divisione in classi separate, né uno studio per gradi a seconda delle difficoltà delle diverse aree di conoscenza, che venivano proposte spesso in modo simultaneo. La diffusione dell'idea moderna di infanzia ha proceduto di pari passo con lo sviluppo delle scuole e dell'istruzione. Ancora nel medioevo, in cui il medium scritto dipendeva dalla manualità e dagli ovvi costi di produzione e riproduzione scrittoria, alle scuole spettava più l'onere della memorizzazione che non quello delle pratiche di lettura e scrittura. Tali pratiche sono diventate invece fondamentali per i percorsi di apprendimento solo con l'avvento dei libri stampati, ed è con questo passaggio che si diffonde l'idea di suddividere gli individui in base alla loro capacità di leggere e scrivere. L'importanza sempre crescente dei libri di testo produce nel tempo dei mutamenti nella loro stessa

forma, i quali rinforzano la convinzione della correttezza di una separazione sempre più rigida degli studenti secondo l'età.

Ecco che la secolare e millenaria educazione artigiana scompare gradualmente nel passaggio dall'“imparare facendo” all'“imparare leggendo” e alla logica del manuale scolastico (o universitario). Il medium libro e l'industria della stampa hanno favorito la linearità sequenziale e la sistematizzazione, fino a produrre libri concepiti esclusivamente per docenti o genitori, e a plasmare i testi scolastici con l'inserimento di progressioni graduali delle varie discipline, dai livelli di base ai livelli più avanzati. Alfabetizzazione e stampa sono così legati all'idea di progresso cognitivo cumulativo e sul cambiamento progressivo (con un connesso distanziamento sempre più forte dall'infanzia).

Non vi è determinismo, naturalmente, in questo riconoscimento: non è l'alfabetizzazione in sé a determinare infanzia e maturità, che sono concetti socialmente costruiti, ma sono le possibilità offerte dall'alfabetizzazione che portano a separare i sistemi informativi (per esempio quello degli adulti da quelli infantili).

L'educazione va pensata e riconosciuta come medium anche quando parliamo di strutture fisiche e corporalità: tradizionalmente a scuola gli studenti devono stare composti, osservare precise regole, devono eseguire compiti uguali a quelli di tutti gli altri in un ambiente che riduce al minimo la conversazione e il movimento. Solitamente, in tale ambiente il flusso informativo è lineare e unidirezionale: le informazioni passano dall'insegnante agli studenti. Le reti e i percorsi di autoformazione mettono in discussione tale linearità: non vi è suddivisione forzata in gruppi di età diverse, e l'ipertestualità non obbliga a un ordine prestabilito di successione informativa. La progressione suddivisa in tappe rigide verso la conoscenza (qualcuno direbbe la propedeuticità) in rete esiste il più delle volte come scelta e non come obbligo.

Il pensiero pedagogico riflette ancora in gran parte l'espressione che la cultura tipografica ha prodotto nel corso dell'età moderna. Negli ultimi secoli ha preso forma una concezione dell'individuo, della realtà, del sapere e della conoscenza che è ancora la linfa di molta elaborazione pedagogica. La pedagogia non riesce a uscire facilmente da questi schemi, così perfettamente ordinati e affascinanti, e troppo spesso continua a pensarsi nella forma-libro.

La diffidenza di molti educatori verso i media postgutenberghiani (dall'audiovisione alle reti digitali) si deve anche alla loro difficoltà a relativizzare il ruolo del libro, inteso non solo come sussidio didattico o mera risorsa materiale ma più in generale come modello culturale. Un modello che è espressione di una forma mentis giudicata superiore a ogni altra, e simbolo di un ben preciso e nobile atteggiamento intellettuale (ed esistenziale).

I media postgutenberghiani, e quelli digitali e di rete in modo particolare, sono realmente destabilizzanti giacché mostrano forme alternative di traduzione dell'esperienza e di gestione della conoscenza, e facendo questo mostrano quindi anche la possibilità e la concretezza di nuovi contenuti. Contaminazioni, connessioni, rimandi attivi, contemporaneità, logica mostrativa, procedimento per analogia, etc. Spesso si parla di “tecnologie” per indicare unicamente dispositivi elettronici o digitali, quasi che scrittura e stampa siano al contrario realtà naturali, non artificiali. Abbiamo interiorizzato così a fondo la forma-libro e le sue logiche nel modo di pensare e fare pedagogia, nelle strategie didattiche e nella elaborazione concettuale, tanto da farle invisibili non soltanto nel loro essere tecnologia ma anche nel loro ruolo di medium.

Il digitale e la rete danno vita e praticabilità a saperi multimedia e multicode, perfettibili e condivisi: quattro caratteristiche che di fatto si collocano fuori delle rappresentazioni correnti dell'educato e dunque dell'educante. Il digitale e la rete fanno riferimento ad una diversa e comunque assai meno ingessata rappresentazione del sapere, dove l'operatività, l'affettività, la relazionalità si intrecciano intimamente con la cognizione, in una visione ampia di esperienza e dei

suoi rapporti con l'apprendere. La relazionalità, in particolare, è una delle dimensioni che le reti mettono più in gioco: nel momento in cui hanno incorporato le tecnologie e le hanno fatte proprie, le persone hanno cambiato il modo di comunicare tra di loro. Sono diventate sempre più connesse in quanto singoli individui, piuttosto che integrate in gruppi e collettivi di novecentesca memoria.

Il passaggio dal concetto di gruppo a quello di network non è un passaggio senza conseguenze (epistemologiche, concettuali, pedagogiche etc.): oggi le persone non decidono soltanto a quali porzioni del proprio network di contatti accedere, ma per via della continua moltiplicazione degli strumenti di comunicazione devono scegliere anche *in che modo* connettersi agli altri. Internet consente di avere a disposizione un numero più elevato di relazioni potenziali e di rendere più semplice la loro creazione, e contemporaneamente richiede uno sforzo di gestione per riuscire a sostenerle. Una delle caratteristiche principali di Internet è quella di essere un medium che vede nella comunicazione di gruppo una parte essenziale del suo funzionamento. La differenza più rilevante rispetto al passato è che le persone hanno oggi una quantità più elevata di legami sociali, che riescono ad alimentare più facilmente grazie alle opportunità offerte dalle tecnologie e dai dispositivi che operano in rete. Tutti utilizziamo da sempre diversi strumenti per interagire con il nostro ambiente di riferimento, ma sempre più sono Internet e la telefonia mobile a consentirci di mantenere i contatti con un numero più elevato di membri delle nostre reti sociali, con maggior frequenza e in circostanze differenziate. Facciamo più cose con molteplici strumenti, assumendo logiche multitasking, e costruiamo network personali più ampi, meno coesi e più diversificati rispetto a un tempo. Attraverso i social media, per esempio, le persone si informano, producono contenuti, raccontano storie, si connettono con diversi pubblici, e spesso ottengono aiuto e assistenza in caso di necessità. I confini tra informazione, comunicazione, formazione e azione diventano sfumati, e la creazione, il posting e l'upload sono spesso attività sociali.

Social bookmarking, tagging, collaborative writing, remixing, mashup, crowdfunding sono fenomeni che hanno caratterizzato lo sviluppo del web dalla fine degli anni Novanta fino a oggi: sono storia e non più "nuovi media". Etichettare come nuovo qualcosa che esiste ormai da tanti anni serve ormai soltanto, ancora una volta, a tenerlo a distanza.

Dietro al rifiuto di molti educatori delle logiche di gestione della conoscenza nate in rete, si nasconde spesso la difficoltà di comprendere e accettare un mondo che non è più quello su cui si è edificato il sistema della formazione istituzionale. Un esempio pratico: la funzione del *tagging* (l'aggiunta o l'assegnazione di parole chiave o etichette scelte e create dagli utenti) è quella di offrire un sistema di classificazione più coerente con i modelli concettuali propri degli utilizzatori stessi, perché da loro condiviso e implementato, e dunque capace concretamente di ridurre la complessità dell'informazione presente nelle reti. Un sistema come questo - non a caso definito *folksonomy*, in opposizione a *taxonomy* - ci costringe a ripensare i modelli tassonomici tradizionali, e favorisce la riorganizzazione flessibile delle informazioni a misura d'utente. Il *social tagging*, lungi dall'essere una aberrazione o una distorsione delle più nobili pratiche di classificazione della conoscenza, si è rivelato soluzione appropriata al problema della catalogazione dei contenuti immessi in rete dagli utenti.

Cosa fanno i social media? Delegano agli utenti la produzione e la classificazione, lasciano che siano loro stessi ad aggiungere dimensioni sociali ai contenuti: *tag* e *hashtag* collegano tra loro i contenuti, e dunque potenzialmente anche le persone che li hanno caricati in rete. I social media si rivelano quindi come piattaforme che aiutano gli utenti a pubblicare autonomamente contenuti e a coordinarsi da soli: non è forse un panorama interessante, per chi si occupa di pedagogia?

Si parla, spesso a sproposito o per slogan, di sovraccarico informativo: un tema importantissimo, che alcuni hanno provato a concettualizzare come problema relativo alla classificazione dell'informazione nel passaggio da sistemi analogici a sistemi digitali centrati sugli

utenti. Possiamo dire che la prospettiva più credibile ci sembra quella di accettare il paradosso proposto da David Weinberger: la soluzione alla sovrabbondanza di informazioni non risiede nella loro riduzione (soluzione coerente con altra epoca e altro medium), ma nell'aggiunta di altre informazioni.

Gli ambienti di rete che sfruttano il *tagging* affidano interamente agli utenti la classificazione dei contenuti, contribuendo così a mettere in discussione alcune delle idee più radicate sul mondo e sulle nostre possibilità di conoscerlo e ordinarlo. Dal tradizionale sistema della classificazione top-down si passa a sistemi di *folksonomy* creati e alimentati dalle persone in modo apparentemente caotico. Prima della comparsa dei media digitali e della rete, le strategie utilizzate per governare la complessità del mondo consistevano nel filtrarlo, setacciarlo e ridurlo a qualcosa di più gestibile. Sono stati elaborati complessi filtri editoriali con l'obiettivo di impedire la pubblicazione della maggior parte di ciò che veniva scritto; allo stesso modo, sono stati creati filtri curatoriali per evitare che la maggior parte di ciò che veniva pubblicato finisse nelle librerie e nelle biblioteche. La conoscenza è consistita nel ridurre ciò che si doveva sapere, e molte volte ciò ha significato scartare idee degne di essere prese in considerazione. La limitazione non è attribuibile alla scarsa capacità del cervello delle persone ma ai media utilizzati per superare – attraverso l'esternalizzazione della conoscenza – i limiti delle nostre menti. Oggi, invece, il collegamento della conoscenza in rete contribuisce a mutare alcune delle consolidate strategie di gestione del sapere: i filtri precedenti non erano né universali né assoluti, ma funzionavano molto bene con la tecnologia (il medium dominante) del periodo, e avevano effetti indubbiamente apprezzabili.

Davanti a fenomeni come l'amatorializzazione di massa e la proliferazione di contenuti generati dagli utenti, molte delle vecchie soluzioni non sono più applicabili: esiste un problema di filtro molto più vasto di quello tipico dei media tradizionali. Il sistema che consisteva nel filtrare e poi pubblicare, pur con i suoi evidenti vantaggi, si basava su una scarsità di mezzi di comunicazione che ormai è ridefinita dal crollo dei costi (la gratuità degli account, dello spazio *cloud* etc.) e dalla semplicità nell'accesso e nell'uso dei social media. L'espansione di questi ultimi ha imposto come sistema più funzionale quello che segue una logica inversa: pubblicare e poi filtrare. Si apre una pagina mancante su Wikipedia, e in seguito qualcuno vi aggiungerà informazioni o correggerà quelle esistenti; si caricano le foto delle vacanze negli album di Facebook, e solo in seguito si procede al *tagging* dei contatti o alla eliminazione di alcuni scatti, etc.

I nostri filtri oggi sono sempre più anche le nostre reti sociali, che gestiamo attraverso una molteplicità di ambienti di rete. Non ci sono opposizioni binarie: la comunicazione tra piccoli network e quella di massa fanno parte oggi di un unico ecosistema connettivo (pensiamo a Twitter, per esempio), e quando le persone condividono qualcosa all'interno di ambienti che permettono anche di conversare, non di rado lo fanno proprio a partire da ciò che hanno condiviso (pensiamo al successo di Flickr come luogo di scambio per appassionati di fotografia). La conoscenza sta ridefinendo la sua forma classica, quella piramidale, per prendere sempre più la *forma della rete*, dunque di Internet, che ci si offre come medium sufficientemente grande e funzionale per la gestione del sapere e della conoscenza.

Ragionare sulle logiche di medium significa anche accettare l'idea che le tecnologie e i media fanno parte di quel che siamo, del nostro stesso essere al mondo. Con un esempio: può il pensiero pedagogico fare a mano di riflettere in modo laico sul ruolo degli algoritmi e dei dati nelle nostre vite? Si può provare a pensare ai database e agli algoritmi come a oggetti degni di riflessione o persino come strumenti utili nella didattica? Possiamo pensare al software come ambiente e non più come semplice strumento che serve per fare questo o quello? Riflettere sul software e sul suo "peso" nella nostra quotidianità e nella forma che sta assumendo il sapere

appare sempre più imprescindibile, al di là di qualsiasi chiusura preconcepita o di etichettamento (“ah, ma si tratta di informatica, io non me ne occupo”).

In un panorama mediale fortemente diverso da quello di un tempo, con differenti forme e modi di produzione della conoscenza, è il caso di rivedere il ruolo di paradigmi pedagogici e istituzioni educative sempre troppo identici a loro stessi nel tempo. Si è detto della distanza tra modelli educativi secolari e le pedagogie implicite in processi sempre più esterni alle agenzie formative tradizionali, ed è allora il caso di interrogarsi su una questione che non è possibile eludere. Perché le tecnologie digitali e di rete, troppo a lungo considerate soltanto strumenti da confinare in apposite aule o laboratori, continuano a essere scarsamente utilizzate, depotenziate o ignorate dai sistemi educativi istituzionali? Se ci pensiamo, oggi il software rende possibile gran parte del vivere sociale: informazione, saperi, relazioni, conoscenza, reticolarità dipendono dalla dimensione informatica, che dunque influenza profondamente quella culturale. Non sono in pochi a far notare come il software e gli algoritmi ormai stiano di fatto plasmando la nostra cultura, e c'è chi ha parlato di medium algoritmico per spiegare il senso di questa trasformazione. In tema di strategie didattiche (ma potremmo evocare qui anche le tattiche), è il caso di riflettere sull'utilità di sistemi che osservano i comportamenti delle persone arrivando a suggerire nuovi percorsi, nuove letture, nuove connessioni. Noi non usiamo gli ambienti software, ma li abitiamo.

Ogni trasformazione dei regimi mediologici (scrittura, stampa, mass media) ha comportato una revisione degli orizzonti e dei destinatari dell'educare: perché questo non dovrebbe avvenire oggi? Di fatto sta già avvenendo, come mostrano e dimostrano i movimenti dentro il mercato del *loisir* e dell'hobby, e come è per il mercato dell'educazione non formale e informale.

Restituire immagini al romanzo di Manzoni, risonorizzare la Divina Commedia, fotografarsi dentro Caravaggio, liberare erotismo tramite Mozart, non porre limiti alla possibilità di dare numeri: semplici esempi di cambiamenti di prospettiva, apparentemente piccoli, di fatto drastici e profondi, che il digitale e la rete invitano a fare. Si tratta di accogliere l'invito e di scavare attorno e dentro il tema. Che è quanto fanno i contributi raccolti in questo numero della rivista.

Nota biografica

Roberto Maragliano insegna Tecnologie per la formazione degli adulti presso l'Università Roma Tre. Da tempo si occupa dei rapporti fra educazione e comunicazione, sia sul piano della ricerca scientifica sia e soprattutto su quello delle realizzazioni pratiche e delle soluzioni operative. È ideatore e responsabile del Laboratorio di Tecnologie Audiovisive. Tra le sue pubblicazioni: *Adottare l'e-learning a scuola*, #graffi, Roma, 2013; *Pedagogia della morte*, Doppiozero, 2012; *Educare e comunicare* (cura con A. Abruzzese), Mondadori Education, Milano, 2008; *Parlare le immagini*, Apogeo, Milano, 2008. Contact: roberto.maragliano@uniroma3.it

Mario Pireddu è ricercatore presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, dove è membro del Laboratorio di Tecnologie Audiovisive. Insegna Mass media, new media e società delle reti presso l'Università IULM di Milano. Si occupa di comunicazione e forme dell'apprendimento. Tra le sue pubblicazioni: *Social Learning. Le forme comunicative dell'apprendimento*, Guerini, Milano, 2014; *Galassia Facebook. Comunicazione e vita quotidiana* (cura con G. Fiorentino), Nutrimenti, Roma, 2012; *Pós-Humanismo: as relações entre o humano e a técnica na época das redes*, (cura con M. di Felice), Difusão Editora, São Paulo, 2010. Contact: mario.pireddu@uniroma3.it